صعوبات التعلم
للمبتكرين والموهوبين

إعداد

دكتور/ فكري لطيف متولي
أستاذ التربية الخاصة المساعد

أ/ شتوي مبارك القحطاني
جمعية صعوبات التعلم

١٤٣٦هـ - ٢٠١٥م

محتويات الكتاب

الفصل الثاني

الموهوبون ذوو صعوبات التعلم

الفصل الثالث

صعوبات التعلم– منشأ المشكلة وتطور المفهوم

- مفهوم صعوبات التعلم:
- تعريفات صعوبات التعلم:
- تعريفات طبية :
- تعريفات تربوية:

- تطور مفهوم صعوبات التعلم:
- أنواع صعوبات التعلم:
- العوامل المساهمة في انخفاض التحصيل الأكاديمي:
- محكات صعوبات التعلم:
- نسبة انتشار ذوي صعوبات التعلم:
- أسباب صعوبات التعلم:

الفصل الرابع

الخصائص العامة لذوي صعوبات التعلم

- الخصائص المعرفية:
- الخصائص اللغوية:
- الخصائص الاجتماعية والسلوكية:
- الخصائص الحركية:
- الخصائص الأكاديمية:

الفصل الخامس

الوسائل التشخيصية لذوي صعوبات التعلم

- مفهوم التشخيص والقياس لصعوبات التعلم :

- خطوات تشخيص ذوي صعوبات التعلم :
- قائمة العلامات السلوكية لذوي صعوبات التعلّم :
- اختبارات التحصيل الدراسي المقننة:
- طرق التعرف على حالات الصعوبات الخاصة بالتعلم :
- الخصائص التعليمية لأطفال صعوبات التعلم :
- الصعوبات التعليمية وأقسامها :
- السمات الشخصية للأطفال ذوي الصعوبات التعليمية :
- أساليب تعديل السلوك لذوي صعوبات التعلم :
- معلمي أطفال ذوي صعوبات التعلم :
- مشكلات قياس وتشخيص صعوبات التعلم:
- الآثار السلبية لصعوبات التعلم:
- الفرق بين مفهوم صعوبات التعلم وبعض المفاهيم الأخرى:

تمهيد :

صعوبات التعلم التي يعاني منها الموهوبين من المجالات المثيرة علمياً التي استرعت انتباه المتخصصين في مجال التربية الخاصة، حيث ازداد الاهتمام بها اعتباراً من آواخر القرن العشرين، بيد أن هذا الاهتمام أخذ يتزايد بصورة ملحوظة من عام إلى آخر، علماً بأن هذه المشكلة تشمل عدداً غير قليل من التلاميذ.

واهتم بهذا الميدان علماء النفس والتربية، الصحة النفسية، الإرشاد النفسي، الطب النفسي، هذا إلى جانب اهتمام أولياء أمور التلاميذ الذين يعانون من تلك الصعوبات بالبحث عن خدمات تربوية لأطفالهم الموهوبين والمبتكرين ويعانون من مستويات تحصيل دراسي منخفض عن أقرانهم ، وعلى الرغم من الثراء الذي يذخر به مجال صعوبات التعلم إلا أن معظم هذه الدراسات ركزت على نواحي القصور التي يعاني منها ذوو صعوبات التعلم، دون النظر في نواحي القوة التي يمكن أن يتمتع بها أو تتواجد لدى تلاميذ هذه الفئة.

وبالرغم من زيادة الجهد المبذول لفهم الخصائص المزاجية للأطفال ذوي صعوبات التعلم، يظهر بوضوح قلة الجهد المبذول لتقدير القدرات الابتكارية لديهم، فأن جميع التلاميذ إن لم يكونوا على درجة متدنية من الذكاء تكون لديهم قدرة عالية من الابتكار. وإذا نظرنا بعين فاحصة في تاريخ بعض العلماء والعباقرة والموهوبين مثل (أنشتين، أديسون، ليوناردو دافنشي، والت ديزني، بيكاسو، العقاد وغيرهم)، لوجدنا فشلهم في نيل إعجاب مدرسيهم،

وكـان تحصـيل الـبعض مـنهم منخفضـاً في بعـض المـواد الدراسـية، وقـد عـانى بعضهم من صعوبات في التعلم.

ويشعر الكثير من عامة الناس و قليل من المتخصصين بالاستغراب و الدهشة ، حينما يسمعون أو يقرأون أن الأطفال الموهوبين قد يحصلون على درجات منخفضة أو يرسبون في بعض المواد الدراسية، بالرغم من توافر الظروف البيئية المواتية ، و عدم وجود أي إعاقة حسية لديهم ، و بمعنى آخر لا يوجد عامل مشترك بين الموهبة و صعوبة التعلم. وأمام هذا الاستغراب من الناس لهذه الفكرة علينا أن نبحث عن الشيء المشترك بين بعض العلماء الموهوبين ، فالأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم ويكونون أيضاً موهوبين غالباً ما يتم إهمالهم و لا تقدم إليهم أية خدمات خاصة.

وعندما يبدأ المعلمون في وصف هذه العينة من الأطفال ، فإنهم ينظرون إلى هذه الظاهرة على أنها متناقضة . فمنذ عهد تيرمان في العشرينات كان شائعاً أن الاطفال الموهوبين يحصلون على درجات مرتفعة في اختبارات الذكاء و يؤدون بشكل جيد في المدرسة فكيف إذن يمكن أن نصف طفلاً موهوباً بأنه يعاني من صعوبة في التعلم ؟.

و في عام ١٩٨١ عقدت جامعة جون هوبكينز Johns Hopkins مؤتمراً دعت فيه خبراء في مجالي صعوبات التعلم و الموهبة لمناقشة هذا الموضوع ، و قد كان اهتمام الأبحاث في ذلك الوقت يركز على احتياجات الطلاب الموهوبين و كذلك احتياجات الطلاب الذين يعانون من صعوبات تعلم ، و قد كان هذا الاهتمام واضحاً في العديد من المستويات. أما الطلاب الذين

يعانون من صعوبات التعلم و في نفس الوقت موهوبون فلم يتلقوا و لم يحظوا بالاهتمام الكافي. و اتفق معظم لمشاركين على ان الطلاب الموهوبين والذين يعانون من صعوبات موجودين بالفعل ؛ و لكنهم يحظون بالاهتمام الكافي إذا كان الطالب يشخص في إحدى الفئتين إما بالموهبة فقط أو صعوبات التعلم فقط. و قد أكد المؤتمر على قضية مهمة و هي أن الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات تعلم يعتبرون فئة مجتمعية لها خصائص و احتياجات خاصة

ولقد تعددت الدراسات التي حاولت تقديم برامج لعلاج صعوبات التعلم بتعدد المجالات التي تناولتها، وتنوع خلفية الباحثين، ورغم الجهود الكثيرة التي بذلت إلا أن ميدان صعوبات التعلم ما يزال في حاجة إلى المزيد من البحث، وقد أتضح أن معظمها أغفلت عملية تنمية التفكير عامة والابتكاري خاصة، وأثره على نواتج تعلم صعوبات التعلم ، مما كان الدافع وراء انجاز هذا الكتاب.

الفصل الأول
التفكير الابتكاري وصعوبة التحصيل الدراسي

الفصل الأول

التفكير الابتكاري وصعوبة التحصيل الدراسي

تعد ظاهرة التفكير الإنساني ظاهرة عقلية وإنسانية من أهم واعقد الظواهر السيكولوجية فالتفكير من القدرات العقلية العليا التي تميز الإنسان عن بقية الكائنات الحية التي لا تستطيع أن تستخدم التجريدات والرموز.

وتشير طبيعة التفكير الي الكثير من أنماط السلوك وإلى العديد من المواقف إذ انه عملية كلية نستخدمه أثناء ممارستنا لعمليات التذكر والتخيل والقصد والاعتقاد.فهو عملية توسط رمزي.أو استخدام الرموز لقياس الفاصل الزمني بين تقديم بعض المثيرات الخارجية وبين استجابات أنتاجها ويعتبر التفكير عملية داخلية وغالبا ما تعزى إلى النشاط والعقل كما لا يمكن ملاحظة عملية التفكير بصورة مباشرة بل يستدل عليها من خلال ما يلاحظ من سلوك.

المعنى العام للتفكير:

- التفكير مفهوم مجرد لكون الأنشطة التي يقوم بها المخ عند التفكير تكون غير مرئية وما تشاهده في الواقع هو نواتج التفكير. ويعرف أيضا التفكير انه العملية التي يتم بها الاشتقاق العقلي للعناصر العقلية اى الأفكار من خلال الإدراكات ثم المعالجة العقلية لهذه الأفكار أو المزج بينها
- ويعرف التفكير أيضا أنه العملية العقلية للمثيرات الحسية بهدف تكوين الأفكار والاستدلال حولها والحكم عليها.

- ويعرفه سولسو solo انه عملية تتكون من خلالها تمثيلات عقلية جديدة من تحويل المعلومات من الصورة المعقدة إلى صورة ابسط من خلال التفاعل بين الخصائص العقلية مثل الحكم والتجريد والتخيل وحل المشكلات
- ويعرف عادل عبد الله التفكير بأنه عملية تقع على قمة النشاط العقلي حيث يستطيع الإنسان عن طريقها توظيف غالبية العمليات العقلية الأخرى.
- ويعرف التفكير بأنه وظيفة بيولوجية يقوم بها المخ من قوالب أو نماذج العمليات المحددة التي من شانها أن تستقبل وتدرك وتفهم وتخزن وتعالج وتراقب وتتحكم في المعلومات.
- ويعرف التفكير بأنه عملية عقلية موجهة إلى موقف ما سواء كان مشكلة أو غير ذلك ،وهذا بهدف التصرف تجاه هذا الموقف أما بحل المشكلة أو تفسير عناصره حتى يسهل التنبؤ بما سيترتب عليه.
- كما يعرف التفكير بأنه عملية عقلية يوظف فيها الفرد خبراته السابقة وقدراته الذهنية لاستقصاء ما يقابله من مواقف أو مشكلات بغرض التوصل إلى قرارات مناسبة.
- وأخيرا يعرف التفكير بأنه نشاط عقلي يتضمن معالجة المعلومات الواردة وحل المشكلات وذلك لتحقيق هدف معين في مهمة ما وفى النهاية نشير إلى أننا كأفراد لا نولد بقدراتنا على التفكير كاملة وجاهزة للعمل بل أنها تنمو بشكل تتابعي مع الوقت ،وأن التفكير الانسانى له أسس بيولوجية.

ويتميز التفكير بالاتي :

١) التفكير عملية عقلية تتميز بالتعقيد والأهمية ويشمل على كل أنواع النشاط العقلي أو السلوك المعرفي ويتميز باستخدام الرموز أى أنه يعالجها عن طريق الكلمات والمفاهيم والصور العقلية بدلا من معالجتها عن طريق النشاط العيانى المباشر

٢) التفكير نشاط فردى خاص بالفرد كما انه لا يتم بمعزل عن الآخرين ومن ثم فانه يحدث في سياق اجتماعي يتأثر ويتشكل بالبيئة المحيطة به.

٣) يرتبط التفكير باللغة التي تعبر عنه سواء باللسان أو التعلم أو الاثنين معا.

٤) يتضمن التفكير معظم العمليات العقلية كالانتباه – التذكر والتعلم وذلك لأننا نعتمد أثناء التفكير على الأشياء التي تعلمناها والخبرات السابقة.

٥) التفكير سلوكا أو نشاطا داخليا لا يمكن ملاحظته وقياسه على نحو مباشر كما هو الحال بالنسبة للسلوك الحركي أو اللفظي.

التفكير عند ذوي صعوبات التعلم :

اهتمت الدراسات المبكرة في حقل صعوبات التعلم بخصائص التلاميذ ذوي الصعوبة وأهملت التفكير لديهم على اعتبار أن هؤلاء التلاميذ لديهم ذكاء متوسط أو أعلي من المتوسط وبالتالي فأنهم سوف يؤدون بطريقة جيدة على اختبارات التفكير.ولكن مع التقدم العلمي في مجال التربية الخاصة ومع إزدياد الاهتمام بمجال صعوبات التعلم نشطت حركة الدراسات البحثية التي تناولت التفكير لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتي خرجت بنتائج غير

التي كانت متوقعة فتوصلت إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم صعوبة في استخدام الاستراتجيات المعرفية الفعالة فضلا عن قصور واضح لديهم في معرفة وتذكر التفاصيل ومراقبة الذات وتصحيح الأخطاء.

مفهوم التفكير الابتكاري لذوي صعوبات التعلم:

الابتكار ظاهرة إنسانية متعددة الجوانب، ثرية، معقدة في محتواها ترتبط بقدرات الفرد العقلية، ودوافعه النفسية، كثيرة التناول من وجوه شتى لدرجة يصعب معها الوصول إلى تعريف محدد يتناول مجمل هذه الظاهرة بشكل جامع مانع.

من هذا المنطلق تعددت وتنوعت تعريفات الابتكار، واختلفت حسب مناحي ورؤى الباحثين، ومدارسهم الفكرية، وأطر ثقافتهم المتباينة، وكذلك النظريات والأسس العلمية التي ينطلقون منها، ويرتكزون عليها، الأمر الذي حدا بالأدبيات التربوية والنفسية إلى وضع تصنيفات أو فئات لهذه التعريفات يمكن إجمالها فيما يلي:

- **تعريف الابتكار على أساس النتاج الابتكاري:**

تناول أصحاب هذا الاتجاه تعريف الابتكار على أساس طبيعة النتاج الابتكاري وصفاته وأشكاله وخصائصه المميزة، باعتبار أن هذا النتاج يمكن ملاحظته وقياسه، ويمكن إصدار حكم على هذا النتاج.

فالابتكار هو "أحد طرق التفكير التي تؤدي إلى عمل شيء أصيل وجديد بالنسبة للأفراد وذا قيمة بالنسبة للشخص الذي ابتكره أو للآخرين" كما يرى

آخـرون أن الابتكـار هـو "إنتـاج حلـول مختلفـة وجديـدة وغـير مألوفـة للمشـكلات" وإنتـاج حلـول غـير مألوفـة، إلا أن المنـتج الابتكـاري لا بـد أن يكـون مفيـد ونـافع" . ويعـد الابتكـار أنـه العمليـة الخاصـة بتوليـد منـتج جديـد وفريد، وذلك بإحداث تحول من منتج قائم، هـذا المنتج يجب أن يكـون فريـد بالنسبة للمبتكـر، كـما يجـب أن يحقـق القيمـة والفائـدة والهـدف الـذي وضـعه المبتكر.

- **تعريف الابتكار على أساس العملية الابتكارية:**

ركز أصحاب هذا الاتجاه على دينامية العملية الابتكارية، والمراحل التي تمر بها، وذلك باعتبار أن عملية الابتكار في أساسها عملية نفسية ذات سلسلة مستمرة من المتغيرات والمراحل المتتابعة والمعتمدة بعضها على بعض، ويعتبر "والاس" Wallas أقدم من عرف الابتكار كعملية، حيث حدد أربع مراحل متتالية تمر بها هذه العملية وهي:

(١)**مرحلة الإعداد أو التحفيز (التهيئة)** Preparation

وفيها يقوم الفرد بدراسة المشكلة ورؤية أبعادها وجوانبها الجوهرية، وهو في سبيل ذلك يكتسب مجموعة من المهارات والمعلومات والخبرات التي قد يكون لها تأثير على طبيعة المشكلة المراد بحثها وحلها.

(٢)**مرحلة الاختمار أو الاحتضان** Incubation

ويطلـق علـى هـذه المرحلـة مرحلـة الكمـون وفيهـا تعمـل قـدرات الفـرد الداخلية على استيعاب الموقف واسترجاع الخبرات الماضية المتشابهة أو المرتبطة والبحث عن علاقات أو ارتباطات تساعد على إيجاد الحلول.

(٣) مرحلة الإشراق أو البصيرة Inspiration or Illumination

وهي المرحلة التي تولد فيها الفكرة فجأة وتبدو وكأنها قد نظمت دون تخطيط، وهي تحدث بعد عدد من المحاولات والتداعيات غير الناضجة.

(٤) مرحلة التحقق Verification

وهي التي يتم فيها تقييم الفكرة المبتكرة الجديدة ومراجعتها والتأكد من صحتها ومناسبتها للموقف أو المشكلة، وذلك في ضوء الحقائق المعرفية واختبارها تجريبياً.

وقد قدم روثمان نموذجاً أخر لمراحل العملية الابتكارية، أوجزها في سبع مراحل هي: ملاحظة وجود صعوبة أو حاجة معينة، ثم تحليل هذه الصعوبة، ثم فحص لكل المعلومات الممكنة، ثم وضع حلول موضوعية، ثم تحليل نقدي لهذه الحلول، ثم ميلاد فكرة جديدة، ثم التحقق العلمي لاختبار هذه الفكرة.

وقدم عبد السلام عبد الغفار (١٩٧٧) نموذجاً مقترحاً لمراحل عملية الابتكار يتكون من أربع مراحل هي: اكتشاف المشكلة موضع التفكير المبتكر وتحديدها، ثم جمع البيانات والمعلومات التي ترتبط بالمشكلة، ثم المحاولات حيث يحاول المفكر في هذه المرحلة أن يقترح حلولاً ويقدم فروضاً لحل المشكلة، ثم مرحلة التقويم وفيها يتم التحقق من صحة ما قدم من حلول.

فالتفكير الابتكاري بالنسبة لكثير من المفكرين يتخذ في خط سيره الخط الأتي:

- باعث.
- مشكلة.

- جهد واعي شعوري لحلها.
- سلبية.
- فترات متكررة من السلبية والجهد الشعوري.
- الإشراقة الفجائية.
- التحقق.

كما أشارت الدراسات الي أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم صعوبة في التفكير وخاصة المجرد ويواجهون صعوبة في تنظيم وتسلسل الأفكار فضلا عن القصور الواضح في تعميم التعلم أو تنظيم الأفكار بتسلسل منطقي موضوعي وهذا يرتبط بقدرته على معرفة الجزئيات وإنما ينظر إلى الأمور بشكل كلى. فالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم يجدون صعوبات في الاتى :

- صعوبة في تغيير الإستراتجية المستخدمة عندما تدعوا الحاجة إلى ذلك.
- صعوبات في الاستدلال على صحة المعلومات المتوفرة.
- صعوبة في التنبؤ.
- صعوبة في التخطيط.

منافذ التفكير المختلفة :

يقسم التفكير إلى الأنواع التالية :

- **من حيث الموضوع :**

١- التفكير الحسي ويمارسه الفرد حيث يتعامل مع المشكلات ذات الطابع الحسي العيانى بحيث تكون عناصر المشكلة حاضرة إمامة ويتعامل معها مباشرة مثل بناء الطفل لمنزل من المكعبات.

٢- التفكير التجريدي يمارسه الفرد مع قضايا نظرية لا تحضر إلا رموزها مثل التفكير في ظاهرة تدنى التحصيل التلاميذ أو الطلاق–أو الاغتراب أو بعض القضايا الاقتصادية والاجتماعية

– من حيث الاتجاه :

١- التفكير الواقعي ويرتبط بمشكلات واقعية معاشة تحدد فيه عادة طبيعة المشكلة وحدودها والهدف المراد الوصول إليه والطريقة التي ستتبع لحل المشكلة وفى الأخير إظهار نتيجة التفكير للآخرين بصورة موضوعية.

٢- التفكير الخيالي ويحدث عندما يطلق الفرد العنان لخياله وخواطره دون هدف محدد فيسرح بأفكاره دون حدود وقيود والتفكير الخيالي قد يكون عملية إستحضار للأحداث السابقة أو توقعا لأحداث المستقبل أو يكون تخيلا وهميا كما يحدث في أحلام اليقظة.

- **من حيث النوع :**

١- التفكير الإستدلالي وهو ذلك النوع من التفكير الذي يعنى إقامة الدليل على وجود ظاهرة معينة أو علاقة معينة وذلك بإتباع خطوات التفكير الإستدلالي كعملية عقلية تبداء بتحديد المشكلة وجمع الأدلة عليها ثم فحص هذه الأدلة والوصول إلى الاستنتاجات الصحيحة.

٢-التفكير الحدسي ويشير هذا النوع من التفكير إلى الإدراك المفاجئ للحل أي بمعنى أن الفكرة الموضحة التي تطرأ فجأة على الشعور وكثيرا ما يحدث ذلك عندما يكون الفرد لا يفكر في الموضوع، وبالحدث يصل إليها أو هي عملية الاستبصار حيث يصل الفرد إلى استنتاجات صحيحة دون أن يستطيع شرح الأسس التي تقوم عليها هذه الاستنتاجات

- من حيث البساطة والتعقيد:

١- التفكير البسيط مثل تفكير أطفالنا الصغار وتفكير الأفراد العاديين في معالجة مشكلات ذات بعد واحد مثال ذلك التفكير في الذهاب الى موعد المحاضرة في الجامعة.

٢- التفكير المعقد ويتناول معالجة المشكلات ذات الأبعاد المختلفة والمعقدة وهو من سمات تفكير الأفراد الناضجين والعلماء كالتفكير في أيجاد طريقة لإنعاش الاقتصاد ومحاربة مشكلات البطالة وتعاطي المخدرات.

- **من حيث الإنتاج :**

١-التفكير التقاربى ويتسم هذا النوع من التفكير بالبحث عن حل واحد أو إجابة واحده عن كل سؤال حيث يكون على المفكر أن يصل إلى الحل الصحيح وهو الحل الوحيد في نفس الوقت مثال ذلك ٢=٢= ٤ أى لا يكون الفرد مطالب بالإتيان بأفكار فيها إنكار أو تجديد أو طرافة بل أن يذكر الحل الصحيح وفقط وهو الحل المتعارف عليه وهذا النوع من التفكير هو ما تقيسة اختبارات الذكاء المعروفة والتي تتضمن اختبارات في الفهم والاستدلال والقدرات العددية وإدراك العلاقات.

٢-التفكير التباعدى هذا التفكير يمتاز بأنه نشاط عقلي يتميز بالبحث والانطلاق بحريه في اتجاهات متعددة بحثا عن الحلول والإجابات للمشكلة الواحدة والسؤال الواحد وهذا النوع من التفكير هو الذي يميز كل نشاط يتصف بالابتكار والإبداع والتجديد والابتعاد عن التبعية والتقليد.

أنشطة التفكير المختلفة :

يتضمن التفكير مجموعة من الأنشطة ومنها :

١) الموازنة والمقارنة حيث يلجأ الفرد إلي إيجاد أوجه الشبه والاختلاف بين الأشياء التي تعرض عليه سواء كانت هذه الأشياء مادية أو معنوية وتحتاج هذه العملية إلي قدرة تمييزية عالية لإيجاد التشابه بين الأشياء.

٢) التصنيف وهى عملية يقوم بها الفرد بتصنيف الأشياء طبقا لاشتراكها في صفة معينة كالطول واللون والحجم إلي غيرها.

٣) التجريد – وهى من العمليات العقلية في التفكير حيث يقوم فيها الفرد بتجريد شيء ما أو فكرة ليصل إليها.

٤) التحليل وهى عملية عقلية يلجأ فيها الفرد إلى تحليل الشيء إلى عناصره المكونة له وكلما تمكن الفرد من هذه المهارة كلما حكمنا عليه بالفهم والاستيعاب حيث لا يمكن أن يكون هناك تحليل بدون فهم أو استيعاب للشيء المتعلم أو موضوع البحث.

٥) التركيب وتدل هذه العملية على إعادة بناء الأشياء التي أمام الفرد في صورة جديدة وصولا إلى عنصر جديد من العناصر الجزئية.

٦) الاستدلال وهى إحدى العمليات العقلية لأنشطة التفكير، والتفكير الاستدلالي نوعان استنتاجي وهو استنتاج الأمثلة والشواهد من القاعدة العامة أو الكلية و الاستدلال الاستقرائي وهو استنتاج القاعدة من خلال الجزئيات.

مراحل التفكير بوجه عام :

هناك ست مراحل للتفكير على النحو التالي :

١. الوعي بخصائص الأشياء السابقة:

- هو الوعي للعوامل المساهمة و كذلك المقومات التي تصف الأشياء و المواقف و الأحداث او الأفكار.
- إن الأطفال ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من صعوبة في الانتباه الإرادي لما يشاهدون ويسمعون و يلمسون او يتذوقون قد يسبب مشكلات في تطوير المفاهيم.

٢. معرفة أوجه التشابه و الاختلاف:

- تعلم المفاهيم في مقارنة خصائص الأشياء و الأحداث بهدف تحديد أوجه التشابه و الاختلاف وفي بعض الحالات يميل الأطفال إلى إجراء مقارنات على أساس من خاصة واحدة فقط مثل الحجم بدلا من عقد المقارنة على أساس من الخصائص المتعددة.

- يجب ان يركز العلاج على معرفة أوجه التشابه و الاختلاف فيما يتعلق بالحجم و الشكل و اللون ، إذ تساعد مجالات التصنيف تلك الطفل على التركيز على أنواع مختلفة من الخصائص.

٣. تحديد العوامل المشتركة ضمن مجموعة من الأشياء :

- تصنيف الأشياء وتجميعها على أساس من بعض العوامل المشتركة فيما بينها. الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم صعوبة في تنظيم و تجميع و تشكيل المفاهيم.
- أن ادني مستويات التصنيف لدى هؤلاء الأطفال تظهر من خلال تجميع الأشياء بشكل عشوائي عن طريق التجميع القائم على استخدام أسلوب المحاولة و الخطأ بالربط غير المناسب فيما بينها.
- الأطفال ذوي صعوبات التعلم ممن يكون أداؤهم في المستوى المحسوس يميلون الى تجميع الأشياء على أساس اشتراكها بمظاهر خارجية محسوسة

٤. تحديد المحكات التي تستخدم في التعرف على ما يتضمنه المفهوم او يستبعد منه القدرة على تحديد المحك او القاعدة و القانون من اجل تحديد ما يتضمنه المفهوم او يستبعد منه الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم و لديهم أيضا صعوبات في اللغة اللفظية فإنهم قد يعانون من صعوبات في تكوين المنطق و التبرير والمحك و المبادئ والأسس او القوانين حول تضمين او استبعاد الأشياء ضمن الفئة وتوجه الجهود العلاجية في هذه المرحلة نحو تحسين المهارات اللغوية الاستقبالية و التكاملية و التعبيرية.

٥. التحقق من مصداقية المفهوم و المعيار او القوانين :

تطبيق القواعد او المحكات على أشياء و مواقف للتحقق من صدق ذلك المحك او المعيار. الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم يكونون مفاهيم خاطئة نتيجة لعجز في اكتمال المعلومات او خبراتهم السابقة او فشلهم في تفسير المعلومات بشكل مناسب و عجزهم في المهارات المعرفية في التمييز و المقارنة و التعرف على العلاقات و تشكيل المفاهيم المجردة.

مهارات التفكير المتنوعة :

تتعدد مهارات التفكير لتشمل الآتي :

- مهارة الأصالة :

هي تلك المهارة التي تستخدم من أجل التفكير بطرق جديدة أو غير مألوفة أو استثنائية من أجل أفكار ذكية وغير واضحة واستجابات غير عادية وفريدة من نوعها. أو أنها تلك المهارة التي تجعل الأفكار تنساب بحرِّية من أجل الحصول على أفكار كثيرة وفي أسرع وقت ممكن.

- مهارة الطلاقة :

هي تلك المهارة التي تستخدم من أجل توليد فكر ينساب بحرِّية تامَّة في ضوء عدد من الأفكار ذات العلاقة أو أنها عبارة عن عملية ذهنية يتم من خلالها الوصول إلى أفكار جديدة.

- مهارة المرونة :

هي تلك المهارة التي يمكن استخدامها لتوليد أنماط أو أصناف متنوعة من التفكير وتنمية القدرة على نقل هذه الأنماط وتغيير اتجاه التفكير و الانتقال

من عمليات التفكير العادي إلى الاستجابة ورد الفعل وإدراك الأمور بطرق متفاوتة، أو أنها تلك المهارة التي يتم فيها فعل الأشياء أو فهمها بطرق مختلفة.

- مهارة التوضيح أو التوسع :

هي تلك المهارة التي ستخدم من أجل تجميل الفكرة أو العملية العقلية وزخرفتها والمبالغة في تفصيل الفكرة البسيطة أو الاستجابة العادية وجعلها أكثر فائدة وجمالاً ودقة عن طريق التعبير عن معناها بإسهاب وتوضيح، أو أنها عبارة عن إضافة تفصيلات جديدة للفكرة أو الأفكار المطروحة.

- مهارة الوصف :

هي تلك المهارة التي تستخدم لتحديد الخصائص أو الصفات الداخلية للأشياء أو المفاهيم أو الأفكار أو المواقف أو أنها ببساطة القيام بعملية الوصف الدقيق لهذه الأمور جميعاً.

- مهارة تحمُّل المسؤولية :

هي تلك المهارة التي تستخدم من أجل بناء نوع من الدافعية الذاتية للاعتماد على النفس أو تحمل المسؤولية في العملية، أو أنها عبارة عن القيام بعمل ما ينبغي القيام به.

- مهارة الوصول الى المعلومات :

ي تلك المهارة التي تستخدم من أجل الوصول بفاعلية الى المعلومات ذات الصلة بالسؤال أو المشكلة المطروحة.

- مهارة تدوين الملاحظات:

هي تلك المهارة التي تستخدم من أجل تسجيل الملاحظات والمعلومات المهمة بشكل مختصر ومكتوب.

- مهارة التذكر :

هي تلك المهارة التي تستخدم من أجل ترميز المعلومات والاحتفاظ بها في الذاكرة طويلة المدى أو أنها عبارة عن عملية تخزين المعلومات في الدماغ من أجل استخدامها لاحقاً.

- مهارة إصدار الأحكام:

هي تلك المهارة التي تستخدم لتطبيق معلومات معطاة واستنتاجات مقدمة من أجل الوصول إلى أحكام عامة أو حلول نهائية أو عبارة عن عملية ذهنية يتم من خلالها الوصول إلى أحكام بعد الأخذ في الحسبان جميع المعلومات المتوفرة.

- مهارة تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة :

هي تلك المهارة التي تستخدم لتحديد العلاقات السببية بين الأحداث المختلفة، أو أنها تلك العملية الذهنية التي تبين كيف أن شيئاً ما يكون سبباً لآخر.

- مهارة إدارة الوقت :

هي تلك المهارة التي تستخدم من أجل الحصول على أفضل استغلال للوقت المرتبط بواجبات أو مهام أو أعمال محددة وبأغراض أو أهداف شخصية أو أنها عملية ذهنية تهدف الى استخدام الوقت بحكمة تامة.

- مهارة التصنيف :

هي تلك المهارة التي تستخدم لتجميع الأشياء على أساس خصائصها أو صفاتها ضمن مجموعات أو فئات، أو أنها عبارة عن عملية عقلية يتم من خلالها وضع الأشياء معاً ضمن مجموعات بحيث تجعل منها شيئاً ذا معنى.

- مهارة تنمية المفاهيم او تطويرها :

هي تلك المهارة الذهنية التي تستخدم لتحديد الفكرة عن طريق تحليل الامثلة الخاصة بها او أنها عبارة عن عملية ذهنية تهدف إلى إيجاد تسميات او تصنيفات للأفكار.

- مهارة طرح الفرضيات واختبارها:

هي تلك المهارة التي تستخدم من اجل تشكيل او طرح حلول تجريبية لمشكلة ما واختبار فاعليتها وتحليل نتائجها، او انها عبارة عن القيام باقتراح تخمينات جيدة لحل قضية ما ثم العمل على فحص او اختبار هذه التخمينات.

- مهارة الاستنتاج :

هي تلك المهارة التي تستخدم من اجل توسيع او زيادة حجم العلاقات القائمة على المعلومات المتوفرة والاستفادة من التفكير الاستدلالي او التحليلي من اجل تحديد ما يمكن ان يكون صحيحا، او انها عبارة عن استخدام ما يملكه الفرد من معارف او معلومات للوصول الى نتيجة ما.

- مهارة تقييم الدليل :

هي تلك المهارة التي تستخدم لتحديد فيما إذا كانت المعلومات تتمتع بصفة الصدق وبصفة الثبات في ان واحد، او أنها عبارة عن الاعتراف او الإقرار بان المعلومات مهمة.

- مهارة المقارنة والتباين او التعارض:

هي تلك المهارة التي تستخدم لفحص شيئين أو أمرين أو فكرتين او موقفين

لاكتشاف أوجه الشبه ونقاط الاختلاف، أو أنها تلك المهارة التي تبحث عن الطريق التي تكون فيها الأشياء متشابهة تارة ومختلفة تارة أخرى.

- مهارة شد الانتباه او ضبط الانتباه :

هي تلك المهارة التي تستخدم من اجل التحكم او ضبط المستويات المختلفة للانتباه، أو إنها عملية الانتباه او الحذر لما يقال او يناقش او يعرض من معلومات أو أفكار أو أراء أو معارف.

- مهارة التنبؤ :

هي تلك المهارة التي تستخدم ن جانب شخص ما يفكر فيما سيحدث في المستقبل، أو أنها تمثل عملية التفكير فيما سيجري في المستقبل.

- مهارة حل المشكلات :

هي تلك المهارة التي تستخدم لتحليل ووضع استراتيجيات تهدف الى حل سؤال صعب او موقف معقد او مشكلة تعيق التقدم من جانب من جوانب الحياة، أو أنها عبارة عن إيجاد حل لمشكلة ما تواجه الفرد او الجماعة.

- مهارة تحديد الأولويات :

هي المهارة التي يتم عن طريقها وضع الأشياء او الأمور في ترتيب حسب أهميتها. ومن الكلمات المرادفة لها كلمة الترتيب او التصنيف حسب الرتب.

- مهارة طرح الأسئلة :

هي المهارة التي تستخدم لدعم نوعية المعلومات من خلال استقصاء طلابي يتطلب طرح الأسئلة الفاعلة او صياغتها او اختيار الأفضل منها.

- مهارة تطبيق الإجراء :

هي المهارة التي تستخدم لفهم وتطبيق خطوات معقدة في ضوء عناصرها أو أجزائها المتعددة، أو إنها عبارة عن تعلم عمل شيء ما بدقة عالية بحيث يصبح من غير الضروري التفكير كثيرا في تلك الخطوات إثناء القيام بها نظرا لان تطبيقها او تنفيذها أصبح يتم في الواقع بشكل اعتيادي.

- مهارة وضع المعايير او المحكات:

هي تلك المهارة التي تستخدم لتشكيل مجموعة من المعايير من اجل التوصل الى أحكام معينة، او انها عبارة عن عملية وضع حدود للخيارات الممكنة.

- مهارة التفكير بانتظام :

هي تلك المهارة التي تستخدم للمواءمة بين جميع العوامل التي تؤثر في موقف ما بشكل مباشر او غير مباشر والتي تنجم عن نتاج التفكير،او أنها عبارة عن كل شيء يمكن تطبيقه والتخمين بما يمكن ان يحدث اذا ما تقدم شخص إلى الأمام بخطوة ما.

- مهارة عرض المعلومات بيانيا او على شكل رسوم :

هي تلك المهارة التي تستخدم لتغيير شكل البيانات والمعلومات من اجل توضيح كيف ان العناصر الحرجة مترابطة بشكل دقيق، وذلك عن طريق استخدام اللوحات او الرموز او الأشكال أو الرسوم أو الأعمدة أو الدوائر.

- مهارة التتابع :

هي تلك المهارة التي تستخدم من اجل ترتيب الحوادث او الفقرات او الأشياء او المحتويات بشكل منظم ودقيق، أو أنها تعني وضع الأشياء بتنظيم محدد يتم اختياره بعناية فائقة.

- مهارة الملاحظة النشطة :

هي تلك المهارة التي تستخدم من اجل اكتساب المعلومات عن الأشياء او القضايا او الأحداث أو أنماط سلوك الأشخاص، وذلك باستخدام الحواس المختلفة، او أنها عبارة عن بذل المزيد من الاهتمام بشيء ما.

- مهارة التنظيم المتقدم :

هي تلك المهارة التي تستخدم من اجل إيجاد إطار عقلي او فكري يستطيع الأفراد عن طريقه تنظيم المعلومات، او أنها عبارة عن النظرة السريعة إلى الأمر كله او الشيء كله من اجل فهمه جيدا.

- مهارة عمل الأنماط المعرفية واستخدامها :

هي تلك المهارة التي تستخدم من اجل تكرار عملية الترتيبات المنظمة،او هي عبارة عن مجرد استخدام الأنماط المعرفية وإيجادها.

- مهارة الإصغاء النشط :

هي تلك المهارة التي تستخدم من اجل فهم الأمور وحفظ المعلومات المسموحة ، أو إنها عبارة عن الإنصات بعناية فائقة من اجل الحصول على المعلومات.

- مهارة التعميم :

هي تلك المهارة التي تستخدم لبناء مجموعة من العبارات او الجمل التي تشتق من العلاقات بين المفاهيم ذات الصلة، او أنها عبارة عن بناء جمل او عبارات واسعة يمكن تطبيقها في معظم الظروف أو الأحوال ان لم يكن في جميعها.

- مهارة عمل الخيارات الشخصية:

هي تلك المهارة التي تستخدم من جانب الفرد للاختيار المنتظم والناجح من بين خيارات عدة ,وذلك ومن اجل حل مشكلة ما او قضية معينة، او أنها عبارة عن التفكير جيدا قبل عملية الاختيار.

التفوق العقلي والابتكار من منظور التحليل النفسي:

إن الابتكار من وجهة نظر المحللون النفسيون هو تعبير عن حيلة دفاعية تسمى بالإعلاء وعن طريق هذه الحيل الدفاعية يعبر الفرد عن طاقاته الجنسية والعدوانية في صورة يقبلها المجتمع .والابتكار هو استمرار للعب الخيالي الذي بدأه المبتكر عندما يكون طفلاً صغيراً، وهكذا يصبح الابتكار تعبيراً عن محتويات لا شعورية مرفوضة اجتماعياً في صورة يقبلها المجتمع.

ويعتبر التفكير الابتكاري أرقى مستويات النشاط العقلي المعرفي للإنسان وأكثر النواتج التربوية أهمية، في تعليمه يجب أن يحث المتعلم على إنتاج شيء جديد أو مختلف ويحمل في نفس الوقت طابع تفرده الشخصي.

وقد حظي هذا النوع من التفكير باهتمام كبير من قبل علماء النفس والتربية حيث تناولت نظريات جيلفورد ، وتورانس ، ووالأشن وكوجان طبيعة هذا النوع من التفكير، وكذلك العوامل التي تدخل في تكوينه.

وأكد هؤلاء العلماء وغيرهم على أهمية تنمية التفكير الابتكاري، لإعداد جيل يستطيع مواجهة التحديات العصرية، لمستقبل المتغير الغامض، ولا يكون هذا بتزويده بأكبر كمية من المعلومات والمعارف، أو بتسهيل أسلوب حياتهم، بل يكون بإطلاق إمكانياتهم وابتكاراتهم وتحرير ما يمكن تحريره من قدراتهم، وتنمية ما يمكن تنميته من استعداداتهم مما يساعدهم على مواجهة تحديات المستقبل الغامضة.

كذلك هناك حاجة مستمرة وملحة للأشخاص المبتكرين في المجالات المختلفة، السياسية والاجتماعية والعلمية والتربوية، لذلك فإن التفجر المعرفي وتدفق المعارف والمعلومات جعل أساليب التعلم والتعليم المألوفة والتي تؤكد على تمثل المعرفة واستدعائها محدودة الفائدة، الأمر الذي ساعد على الاهتمام بالتركيز على استراتيجيات التعلم والاستدلال مما يفرضه الموقف على المتعلم، ومما قد يترتب على هذا من آثار بالنسبة لأسلوب تناول المشكلات ومحاولة حلها.

ومن أجل النهوض بركب الحضارة تسعى الأمم جاهدة إلى استثمار طاقاتها المتنوعة وثرواتها المحلية وعلى رأس هذه الثروات والطاقات تلك الثروة البشرية، لأن فئة المبتكرين يمثلون طاقة بشرية لها دور فعال في تحمل المسئوليات، ولذلك تسعى الأمم والمجتمعات المختلفة، جاهدة للكشف عن هؤلاء المبتكرين ورعايتهم.

ونظراً لما لهذه الفئة من أهمية للمجتمع فإن التعرف عليها وعلى خصائصها وسماتها وأهم مشكلاتها، وأساليب رعايتهم وتعليمهم أمر يفرض نفسه على المجتمع بصفة عامة وعلى المربيين والباحثين بصفة خاصة . ورعاية لهذه الفئة وحلا لمشكلاتها وتلبية لحاجاتها تسعى المجتمعات على اختلافها جاهدة بتقديم المساعدات والعون اللازم والرعاية لها.

فرعاية المجتمع لأبنائه المبتكرين يعتبر من الدلائل الهامة على مدى تقدم هذا المجتمع ونضجه، واهتمام المجتمع بالمبتكرين يعكس مدى وعيه بالطاقات الموجودة به، وحرصه على الانتفاع بما لديه من هذه الطاقات. ولقد أصبح التفكير الابتكاري أحد أهم الأهداف التربوية التي تسعى المجتمعات الإنسانية إلى تحقيقها، فالأفراد المبتكرين يلعبون دوراً هاماً في تنمية مجتمعاتهم وتطويرها في جميع المجالات، ويذكر جيليفور ضرورة التعرف على المبتكرين وإحاطاتهم بالرعاية والتشجيع في المراحل المبتكرة من حياتهم.

مفهوم الابتكار :

- **تعريف الابتكار على أساس خصائص الشخصية المبتكرة**

يهتم أصحاب هذا الاتجاه بالسمات الشخصية، التي تميز المبتكرين عن غيرهم، ولقد كشفت بعض الدراسات في هذا المجال عن تمتع المبتكرين بصفات خاصة يدخل بعضها في نطاق المجال العقلي وبعضها في نطاق المجالين الانفعالي والدافعي، وهذه السمات تعكس صوراً وأنماطاً لتفكير المبتكرين، ولذلك فإن هذه السمات تتباين بين الأفراد طبقاً لاختلاف قدراتهم الابتكارية. فالشخص الذي يتميز بالابتكارية يتمتع بقدرة على اكتشاف علاقات جديدة وإقامة علاقات دينامية حية بين ما يتسنى له من اكتشاف علاقات جديدة وبين ما سبق لغيره اكتشافه من علاقات، بل توظيف تلك العلاقات الجديدة لتحقيق أهداف اجتماعية يتطلبها المجتمع الإنساني أو لتحقيق مطالب شخصية.

- **تعريف الابتكار على أساس بيئة الابتكار:**

القدرات الابتكارية هي مخلوق لطيف تستهويه المعاملة الرقيقة وتعززه التلقائية، والحرية، وهو كائن نامٍ يتدفق بالحياة إذا هيأت له الظروف المشجعة، والبيئة المتسامحة، وإذا أزلنا من طريقه العقبات، وأشد ما يقتله الجهود الروتينية، وقهر الضغوط، ويضيف "تورانس" بقوله " أنه قد وجد أن قدرات الابتكار تتفتح والطفل يغني، وتزدهر وهو يضحك، ويعدو ويتسلق الأشجار، وتثمر وهو يلعب وتسموا مع الخيال، وتخطي المألوف"، ولذلك يطالبنا بعدة مبادئ أساسية كأساس لتشجيع القدرات الابتكارية منها:

- أن نحترم الأفكار الخيالية غير العادية من الطفل.
- أن نحترم تساؤلاته مهما كانت غريبة.

- أن نبدي إعجابنا بأفكار الأطفال.
- أن نتيح كل الفرص الممكنة للنشاط الحر والممارسة التلقائية.
- تحقيق الأمن النفسي للأطفال.
- أن نبعد عنهم كل تهديد.

فمدعمات الابتكار هي توفير الحرية، وتشجيع الأفراد على تحقيق النجاح، وذلك بتوفير المواد والإمكانات والتأكيد على أهمية الفروق الفردية بين الأفراد في الأساليب ووجهات النظر وذلك لتقبل التنوع والاختلاف، تدعيم الأفكار غير التقليدية، المحافظة على التوازن بين العمل الذي يقوم به الفرد والزمن المتاح.

أما بيئة الابتكار فهي "مجموعة الخصائص التي تميز جماعة ما، وطبيعة التواصل بين أعضائها وبين البيئة المحيطة، وتوقعات واتجاهات الأفراد داخل الجماعة، فالمناخ الابتكاري هو مجموعة العوامل التي توجد في البيئة من تنشئة اجتماعية، تربية، وظروف عمل، وقيم ثقافية، واجتماعية، تساعد على نمو الابتكار عند أفراد المجتمع، أو تعوقه، أو تعطله.

- تعريف الابتكار كقدرة عقلية:

التفكير الابتكاري بأنه نوع من المرونة، والأصالة، والطلاقة للأفكار التي تجعل المفكر قادراً على تغير طرائق تفكيره المألوفة إلى طرائق مختلفة أخرى ذات إنتاج تتابعي تعطيه رضا عن نفسه، وأحيانا من الآخرين. كما أنه قدره يمكن تجريبها أو تنميتها لأن الأسلوب الابتكاري يتضمن كثيراً من عناصر حب الاستطلاع والرغبة في المبادأة والاكتشاف وإثارة التساؤلات وظهور العديد

من علامات الاستقلال والتمايز في التفكير. ويرجع الفضل في الكشف عن قدرات التفكير الابتكاري إلى الجهود التي قدمها "جليفورد" في نظريته المعروفة باسم "بنية العقل"، وتشمل ثلاثة أبعاد وهي:

- البعد المعرفي ويشمل عاملين هما:
  - عامل الحساسية للمشكلات.
  - عامل إعادة تنظيم أو تحديد الموقف.
- البعد الإنتاجي ويشمل:
  - عامل الطلاقة.
  - عامل المرونة.
  - عامل الأصالة.
- البعد التقويمي ويشمل:
  - التفكير التقاربي (الرأسي).
  - التفكير التباعدي (الأفقي).

القدرات الأساسية للتفكير الابتكاري :

من خلال استقراء الأدبيات التي تناولت مكونات القدرة الابتكارية يتضح أن القدرة الابتكارية تتضمن عدد من القدرات المتميزة من حيث المفهوم النظري، وإن كانت متداخلة بعض الشيء في وسائل قياسها، وهذه المكونات هي: الطلاقة – المرونة – الأصالة – الحساسية للمشكلات – التفاصيل – مواصلة الاتجاه – النفاذ، غير أن من بين هذه القدرات تسمى قدرات إنتاجية

للتفكير الابتكاري وهي الطلاقة والأصالة والمرونة ولا يقتصر أمر هذه القدرات على كونها ضرورية فقط، بل أنها إذا توفرت بمقادير ملائمة كان فيها الكفاية، لذلك هذا ما سيأخذ به البحث الحالي.

١. الطلاقة Fluency

وهي تعني القدرة على توليد عدد كبير من البدائل أو الأفكار أو المشكلات عند الاستجابة لمثير معين، والسرعة والسهولة في توليدها، وعامل الطلاقة هو عامل مركب ويشتمل على عدد من الأبعاد النوعية هي:

٢. الطلاقة الفكرية Ideational Fluency

وتعني قدرة الفرد على إعطاء أكبر عدد ممكن من المعاني أو الحلول لمشكلة أو عناوين لفقرة معينة أو الاستعمالات لشيء ما، وتقاس الطلاقة الفكرية في الرياضيات بعدد الحلول التي يقدمها التلميذ لتمرين رياضي.

٣. الطلاقة اللفظية (طلاقة الكلمات) Verbal Fluency

وتعني قدرة الفرد على إنتاج أكبر عدد ممكن من الكلمات التي تتصف بصفات محددة.

٤. الطلاقة الترابطية (طلاقة التداعي) Associational Fluency

وتعني القدرة على إنتاج عدد من الألفاظ تتوافر فيها شروط معينة من حيث المعنى.

٥. الطلاقة التعبيرية Expressional Fluency

وهي تعني قدرة الفرد على صياغة الأفكار في عبارات مفيدة، والسرعة في الربط بينها.

٦. المرونة Flexibility

وتعني قدرة الفرد على التفكير في أكثر من اتجاه، والتغير بسهولة من موقف لآخر، كأن يتحول التلميذ عن حل مسأله رياضية إلى طريقة أخرى تعتمد على تفكير جديد وخطوات حل جديدة. فالمرونة هي القدرة على الانتقال الملائم من موضع إلى أخر بسرعة، وعدم التشبث والتصلب بوجهة نظر واحدة.

ويوجد نوعان من المرونة:

- **المرونة التلقائية Spontaneous Flexibility**

وتشير إلى سرعة الفرد في إعطاء استجابات متنوعة لا تنتمي إلى اتجاه واحد أو مظهر واحد أي القدرة على تغير التفكير في حرية دون توجيه نحو حل معين.

- **مرونة التكيف Adoptive Flexibility**

وتعني قدرة الفرد على التحول من وجهة نظر إلى وجهة نظر أخرى بسهولة وسرعة، وتعني تغيير سلوك الفرد إلى سلوك جديد يوصله إلى النتيجة الصحيحة ، فعند مواجهة الفرد لمسألة رياضية، ويتخذ طريقة معينة في الحل ولكنه لا يصل للحل النهائي يقوم بتحويل تفكيره إلى اتجاه آخر ويبدأ الحل بطريقة أخرى توصله للحل النهائي.

- **الأصالة Originality**

الأصل **Origin** وعندما يكون العمل أو الفكرة أصيلة، فهذا معناه أن أحداً لم يصل مثلها من قبل. وتعتبر الأصالة أكثر القدرات ارتباطاً بالابتكار

فهي العامل المشترك بين معظم الترتيبات التي تركز على المنتج الابتكاري ، ويعرفها "جيلفورد" بأنها "القدرة على إنتاج أفكار تستوفي شروطاً معينة في موقف معين، كأن يكون أفكاراً نادرة من الوجهة الإحصائية أو أفكار ذات ارتباطات غير مباشرة وبعيدة عن الموقف المثير أو تتصف بالمهارة ، فالأصالة هي القدرة على التفكير بطريقة جديدة وقدرة الفرد على إنتاج أفكار ماهرة أكثر من الأفكار الشائعة والواضحة، أي الأفكار غير الشائعة .

خصائص المبتكرين:

تناول علماء النفس المبتكرين من جوانب مختلفة وتوصلوا إلى مجموعة من الخصائص التي تميز الشخص المبتكر وهي:

١. الكفاية المعرفية: يتميز الشخص المبتكر على الشخص العادي في ثروته من المعلومات المختزنة.
٢. درجة من الذكاء أعلى من المتوسط: فالمبتكر شخص لابد أن يكون على درجة مناسبة من الذكاء عادة ما تكون أعلى من المتوسط.
٣. حب الاستطلاع والحاجة لتقدير وتحقيق الذات.
٤. الميل إلى كل ما هو غير مألوف: فالمبتكر يفضل الاستجابات الجديدة، والتعقيد على التبسيط، والميل إلى الاستقلال والتسامح مع الغموض والتحرر النسبي من القلق.
٥. يستطيع تقديم احتمالات لا نهاية لها لمختلف المواقف أو استعمالات الأشياء.

٦. يقول ما يفكر فيه دون اعتبار للنتائج أو العواقب.
٧. يهتم بشغف بموضوع أو مجال يحتاج إلى جهد شاق.
٨. يستطيع توضيح الأفكار وتفصيلها.
٩. ذو خيال واسع، كثيراً ما يستغرق في أحلام اليقظة.
١٠. قد يحصل على درجات في الاختبارات المقننة تفوق كبيراً لمستوى أدائه في الفصل.
١١. عدم الخضوع للقيود الخارجية.
١٢. تعدد المسالك والمشاركة في أحداث البيئة.
١٣. يبدو وكأنه غير اجتماعي أو ضد التقاليد الاجتماعية.
١٤. يتمتع بالثقة بالنفس والاعتماد عليها.
١٥. الطلاقة اللفظية.
١٦. مرح، سريع الفطنه.
١٧. مسيطر على الآخرين ويصعب السيطرة عليه وإخضاعه لما يتبع من نظم.
١٨. يقضي وقت فراغه في كتبه أو معمله.
١٩. القدرة على ضبط الانفعال.

العوامل التي تساعد في تنمية القدرات الابتكارية:

توجد مجموعة من العوامل التي من شأنها أن تساعد في تنمية الابتكار لدى الطلاب، وقد حدد تورانس بعضها في:

١ – احترام أسئلة الطلاب.

٢ – احترام خيالات الطلاب التي تصدر عنهم.

٣ – إظهار أن لأفكار الطلاب قيمة.

٤ – السماح للطلاب بأن يقوموا بأداء بعض الاستجابات دون تهديد.

٥ – ربط التقويم بالأسباب والنتائج.

كذلك من الشروط أو العوامل التي تهيئ للطلاب فرص الابتكار في المدرسة هي الحرية وتشمل:

١. التحرر من التوتر المفرط الناتج عن الفشل في حل المشكلات.

٢. التحرر من الضغوط التي ترمي إلى تبني الطلاب لموقف ثابت لا يتغير.

٣. التحرر من القيود التي تفرض على الإنتاج النهائي للطلاب، وحرية تحديد المواصفات التي يرى الطالب يجب أن يستوفيها هذا الإنتاج.

٤. التحرر من قيود الوقت، فلا يخصص وقت معين لتحقيق الأهداف التربوية التي تتسم بالصيغة التباعدية أو على الأقل لا يتساوي مع وقت تحقيق مثل هذه الأهداف الابتكارية، بالوقت المسموح به للأهداف التقاربية. كذلك فإن إعداد أي برنامج لتنمية الابتكارية لا يؤدي ثماره إلا إذا توافرت شروط فيه وهي:

١ – تهيئة الدارس:

حيث يساعد ذلك على إزالة الخوف من الخوض في الخيال الابتكاري، وفي إعداد الطالب لمواجهة المشكلة التي ستطرح للتفكير في استثارة خياله . وتتنوع الطرق والأنشطة التي تستخدم في تهيئة الدارس مثل

زيادة وعي التلميذ بالمشكلة، واستثارة حب الاستطلاع لديه ، تحديد أهداف النشاط، وتزويد الطلاب أو الدارسين بعدد محدود من الموجهات.

٢ – تهيئة البيئة:

تضمن تهيئة البيئة قسمين: معنوي وتختص بالإدارة والمدير ومادي : وتختص بالتنظيم الفيزيقي لحجرة الدراسة، فيجب أن تخلو من مشتتات الانتباه حتى تسمح بالاستغراق في التفكير والخيال.

٣ – إعداد المدرس:

لا يمكن للمدرس أن ينمي ابتكارية تلاميذه، إذا لم يكن هو نفسه مبتكراً ومحباً للابتكارية وعاملاً على تنميتها، حيث يمكن للمدرس ذلك من خلال استخدامه لاستراتيجيات تدريس تعتمد على الاكتشاف واللعب، والقدرة على عرض المنهج وتدريسه بتنوع مستمر ومرونة دائمة.

تهيئة ذوي صعوبات التعلم لممارسة أنشطة التفكير:

تعد تنمية قدرة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على التفكير من الأهداف الرئيسية التي يسعى إليها المهتمون بمجال التربية الخاصة بصفة عامة وصعوبات التعلم بصفة خاصة حتى يصبح هؤلاء الأطفال قادرين على التعامل بفاعلية مع مشكلات الحياة حاضرا أو مستقبلا وتعتبر عملية التفكير والتدريب عليها من التحديات التي تواجه مجال التربية الخاصة ويمكن القول أن هؤلاء التلاميذ في حاجة ماسة إلى تعلم مهارات التفكير التي تساعدهم في الدراسة كما تحسن من اتجاهاتهم نحو الدراسة وتشعرهم أنهم يمتلكون القدرة

على أن يصبحوا أفضل ويعتبر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من أكثر فئات التربية الخاصة حاجة إلى تعلم طرق التفكير. لان مشكلة هؤلاء التلاميذ تتمثل في عدم مقدرتهم على استخدام استراتجيات تفكير فعالة كتلك التي يستخدمها التلاميذ العاديون.ومما يشجع على ذلك أن هؤلاء الأطفال لديهم القابلية لتعلم الإستراتجيات التي فشلوا في أنتاجها بشكل تلقائي باستراتجيات أخرى أكثر فاعلية.

ومما يجعلنا نتفاءل بإمكانية تدريب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على مهارات التفكير أن معظم الدراسات أشارت إلى أن هؤلاء التلاميذ يتمتعون بقدرات عقلية متوسطة أو أعلى من المتوسطة وهم قادرين على التفكير كما تنموا وتتطور القدرات المعرفية لديهم باستمرار ولديهم القدرة على تغيير الاستراتجيات عندما يكتشفوا عدم جدوى استخدامها أو عدم فعاليتها كما لديهم القدرة على توقع النتائج.ومن ثم أصبح الآن يمكننا القول (أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يستطيعون تعلم مهارات التفكير بصورة مباشرة) وهناك أسلوبين لتعليم التفكير لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

أ. تدريس التفكير كمنهج مستقل ومن البرامج التي استخدمت هذا النوع ما يلي :

- برنامج فيور ستين التعليمي الاثرائى.
- مجموعة سومر لمهارات التفكير.
- برنامج الفلسفة للأطفال.
- برنامج الكورت في تنمية التفكير.

ب. تدريس التفكير ضمن المناهج العادية ومن البرامج التي استخدمت هذا النوع ما يلي (برنامج ليت ACTS - Leat برنامج مهارات التفكير الفعال).

قدرات التفكير الابتكاري لذوي صعوبات التعلم:

أنه على الرغم من الثراء الذي يذخر به مجال صعوبات التعلم من دراسات اهتمت بمختلف القضايا محل الخلاف فيه، فإن معظم هذه الدراسات –في حدود علم الباحث– ركزت على نواحي القصور التي يعاني منها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم، دون النظر في نواحي القوة التي يمكن أن يتمتع بها أو تتواجد لدى تلاميذ هذه الفئة، والتي يمكن من خلال الكشف عنها وتنميتها أن تساهم في علاج ما لديهم من نواحي قصور وعجز.

وبالرغم من زيادة الجهد المبذول لفهم الخصائص المزاجية للأطفال ذوي صعوبات التعلم، يظهر بوضوح قلة الجهد المبذول لتقدير القدرات الابتكارية لديهم، فمنذ أكثر من مائة عام أثبت Burnham,1892 أن معظم التلاميذ إن لم يكونوا على درجة متدنية من الذكاء تكون لديهم قدرة عالية على الابتكار.

ومن الواضح أن القدرة على التفكير الابتكاري موجودة لدى معظم الأطفال، ولكن يحتاجون إلى المناخ الملائم الذي يسمح لهم بالتعبير عنها، لذلك يرى "مصري حنوره" (١٩٧٩) أنه لا بد أن تتوافر للتلميذ المبتكر المناخ النفسي الملائم إلى جانب الدوافع، سواء دوافع سيكولوجية أو اجتماعية، فبدونها لا يوجد ابتكار. والحقيقة أن التفكير الابتكاري عملية

ديناميكية يمكن تنميتها عن طريق شيوع المناخ الديمقراطي أثناء عملية التعلم، وزيادة خبرة المعلمين التي تساعد في استخدام كل الوظائف العقلية للتلاميذ أثناء عملية التعلم دون التركيز على وظائف معينة دون غيرها.

ومن أهم المشكلات التي تعوق الكشف أو التحقق من قدرات التفكير الابتكاري داخل مدارسنا في الوقت الحاضر سواء لدى التلاميذ العاديين أو ذوي صعوبات التعلم هي أن معايير التحصيل الدراسي تتحيز ضد ثقافة الإبداع والتي تتضمن القدرة على الوصول إلى حلول جديدة ومبتكره للأسئلة والمشكلات التي يتعرض لها التلاميذ.

وهناك بعض العلماء الذين اهتموا بالعملية الابتكارية، وجدوا من خلال دراستهم أن الطفل في مقدوره شأن الراشد أن ينتج أعمالاً قد تفوق في بعض الأحيان أعمال الراشد، وأن الطفل إذا ما وجه التوجيه السليم وأعطي الفرصة المناسبة، فإننا نجده ينطلق من مجالات عديدة، مفكراً ومنتجاً.

ولا يمكن الجزم أن الطفل المبتكر يسير دائماً بشكل منتظم في مسيرته التعليمية دون أن تقابله في بعض الأحيان صعوبات تعرقل تقدمه، أو أن الطفل الذي يعاني من صعوبات في التعلم لا يكون بالضرورة مبتكراً، فهناك العديد من المبتكرين والمشهود لهم بإسهاماتهم الخلاقة للعالم ككل أمثال : توماس أديسون Thomas Edison ألبرت اينشتاين Albert Einstein ووينستون تشرشل Winston Churchill واجهتهم صعوبات تعليمية وتعرضوا في بعض الأحيان للرسوب الدراسي.

وعلى هذا فمعناه أن طفل معين من ذوي صعوبات في التعلم، ليس مبرراً لكي نحكم عليه أنه غير مبتكر، أو أن قدرات التفكير الابتكاري لديه مشكوك فيها، فعلى الرغم من زيادة الجهد المبذول لفهم خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم إلا أنه يظهر بوضوح قلة الجهد المبذول لقياس القدرات الابتكاريه لدى هؤلاء الأطفال.

ويبدو أن صعوبات التعلم كانت ستار أحجب رؤية العديد من الباحثين والمهتمين بهذا المجال من الالتفات إلى ما يمكن أن يكون لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من قدرات وحتى وإن كانت بارزة، ولذلك نجد أن معظم الدراسات والأبحاث التي أجريت على هؤلاء التلاميذ اهتمت بشكل أساسي بنواحي القصور لديهم دون الالتفات إلى ما يمكن أن يوجد لديهم من قدرات.

وهناك العديد من النظريات التي اهتمت بوضع معيار يتم على أساسه التمييز بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ ذوي التحصيل العادي، ولكن معظمها على ما يبدو غير كاف للكشف عن جوانب شخصية الأطفال ذوي صعوبات التعلم، حيث أنه في وسط كل هذا التنوع العقلي أهملت جوانب الابتكار على نطاق واسع، هذا على الرغم من وجود بعض الاتجاهات القيمة التي اهتمت بدراسة العلاقة بين صعوبات التعلم والابتكار.

ولقد بدأت بعض تيارات البحث في مجال صعوبات التعلم التركيز على الابتكارية، والقوى غير التقليدية، ونواحي النبوغ التي لم تكن مفهومه من قبل جيداً، ويؤكد هاردنج Harding أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم شأنهم

شأن الأطفال العاديين توجد لديهم نواحي قوة، توجد لديهم نواحي ضعف، ويمكن أن يستدل على هذه النواحي من خلال برامج علاجه تسمح لهؤلاء التلاميذ بالتعلم من خلال نواحي القوة، وتعالج نواحي الضعف لديهم.

وقد توصل "بوم و أوين" ، إلى أن (٣٦%) من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم يظهرون نفس السمات المميزة لسلوك التلاميذ الموهوبين. ومن أهم المجالات التي ربما يظهر فيها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم تفوقاً هي الابتكارية، ولكن الانخفاض الأكاديمي الذي يظهره هؤلاء التلاميذ يؤدي إلى نمو المفاهيم السالبة للذات لديهم مما يؤثر سلباً على قدراتهم الابتكارية.

فدراسة الابتكارية والكشف عنها وتنميتها والاستفادة منها يعد أمراً ضرورياً، وإذا كان الاهتمام قد اقتصر فيما مضى على دراسة الابتكارية لدى الأطفال الموهوبين، ثم الأطفال العاديين بعد ذلك، فإنه قد حان الوقت لأن ننظر بعين الاعتبار لما لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من قدرات ابتكارية وهناك عدد قليل من الباحثين ناقشوا الفكرة السائدة عن هؤلاء التلاميذ على أن قدراتهم موضع شك دائماً بسبب معاناتهم من صعوبات في التعلم، وأنه إذا ما تطرق الحديث عن هؤلاء التلاميذ كفئة فدائماً، يستهل الحديث بأنهم هؤلاء التلاميذ الذين توجد فجوة بين قدراتهم التحصيلية مع نسبة ذكائهم.

وقد وجد أن بعض هذه الأبحاث - والتي جعلت من دراسة التفكير الابتكاري لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم موضوعاً لها يركز معظمها على درجة وجود هذه القدرات دون التركيز على وسائل تنمية هذه القدرات - في

حدود علم الباحث- وهذا يعطي الدراسة الحالية أهمية خاصة، كما أن الدراسة الحالية تتعلق بفئة تشكل نسبة لا يمكن أن نغض الطرف عنها ونسلم أنها لا تمتلك من القدرات إلا النذر القليل، كما أن الدراسة الحالية تهتم بالابتكار وهي بذلك تجعل من المستقبل مصدر اهتمامها.

علاقة التحصيل الدراسي بالقدرة على الابتكار :

تنقسم القدرة على الإنجاز الدراسي إلى نواتج تعلم معرفية وأخرى غير معرفية على النحو التالي:

أولاً: القدرة على الإنجاز المعرفي:

يعد التحصيل الدراسي أحد الموضوعات الهامة وظاهرة من الظواهر التي شغلت وما زالت تشغل تفكير كثير من المربين والقائمين على العملية التربوية عامة والمتخصصين في ميدان التربية وعلم النفس خاصة، لما له من أهمية كبيرة في حياة التلاميذ، والمحيطين بهم من آباء ومعلمين.

وقد أدى تعدد اهتمامات علماء النفس والتربية بالتحصيل الدراسي إلى تعدد وجهات النظر والتعريفات التي تناولته حيث تعرض كثير من الباحثين لمفهوم التحصيل الدراسي وحاولوا تحديده بطرق مختلفة ولعل من أبرز الاتجاهات في تحديد هذا المفهوم، ربط مفهوم التحصيل الدراسي بمفهوم عملية التعلم.

فالتحصيل يعرف بأنه الأداء وفقاً لاختبارات مقننة وخاصة الاختبارات التحصيلية. وأنه " تعبير عن مدى استيعاب التلاميذ لما تعلموه من خبرات

معينة في مادة دراسية مقررة أو عدة مواد، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في الاختبارات المدرسية أو الاختبارات التحصيلية المقننة.

ويعرف التحصيل الدراسي في قاموس ذخيرة علم النفس بأنه " الأداء في سلسة مقننة تربوية عادة، وهو مركز الفرد بالنسبة لمهارة معينة أو جملة معلومات، وهو المعرفة والمهارة حال قياسها.

ثانياً: القدرة على الإنجاز غير المعرفي :

هناك العديد من القدرة على الإنجاز غير المعرفية، فقد اتفقت دراسات عديدة على أن الشخص المبتكر يتميز بالمرونة، الطلاقة، القدرة على الإقناع، القدرة على حل المشكلات، الميل إلى التساؤل والاستكشاف والبحث والميل إلى تأكيد الذات والاستقلالية والاعتماد على النفس والتحرر من القيود والاندفاعية، والسيطرة والتلقائية في تفاعله مع الآخرين، درجة عالية من الثبات الانفعالي، سلوكه اجتماعي متميز، وتقدير الذات، ولديه دافعية أكثر على الإنجاز والتفوق.

ويساعد مفهوم دافعية الإنجاز في تفسير الفروق الفردية في التحصيل الدراسي عندما تكون هذه الفروق راجعة لعوامل أخرى غير الذكاء والاستعداد الدراسي، حيث كثيراً ما نجد تلاميذ منخفضي القدرة ومع ذلك يتميزون بتحصيل دراسي عالي، وتلاميذ آخرين ذوي ذكاء مرتفع ولكن تحصيلهم منخفض، أي أن توقعاتنا للتحصيل يختلف سلباً أو إيجابياً عما يحدث فعلاً، وغالباً ما يكون العامل المسئول في مثل هذه الحالات هو ارتفاع أو انخفاض دافعية الإنجاز، فالتلميذ الذي يحصل على مستوى اقل من المتوقع

منه هو تلميذ ليس مدفوعاً للتحصيل بالدرجة التي تمكنه من تحقيق المستوى المناسب لاستعداداته، في حين أن التلميذ الذي يحصل على مستوى أعلى من المتوقع يبذل جهداً كبيراً في الدراسة نتيجة لارتفاع دافعية الإنجاز لديه، ولذلك فإن هناك علاقة قوية بين دافعية الإنجاز والتحصيل .

ويمكن القول بأن الدافع للإنجاز يعد مكوناً جوهرياً في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته، حيث يشعر الإنسان بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه وفيما يحققه من أهداف، وفيما يسعى إليه من أسلوب حياة أفضل ومستويات أعظم لوجوده الإنساني، ويرى عدد كبير من علماء النفس أن حاجة الفرد للإنجاز وحاجته إلى تحقيق ذاته يمثلان أعلى الحاجات الاجتماعية التي يسعى الإنسان إلى تحقيقها.

وبذلك فإن الدافع للإنجاز يتولد لدى الفرد ويحثه على التنافس في مواقف تتضمن مستويات من الامتياز، التفوق، والنضال من أجل السيطرة على التحديات الصعبة، وهو الأداء الذي تحثه الرغبة في النجاح، والحافز إلى حل مشكلات صعبة تتحدى الفرد وتعترض طريقه، ودافع الإنجاز ليس له أصول فسيولوجية، بل هو دافع مكتسب من خلال تفاعل الفرد مع البيئة المحيطة، ومن خلال خبرات الفرد، وأنواع من السلوك تتصف بالمنافسة والسعي وراء التفوق، والرغبة في تحقيق المهام الصعبة والاستمرار في أدائها، لذلك فإن الدافع للإنجاز يتأثر بعدة عوامل، منها القيم الثقافية السائدة والدور الاجتماعي للأفراد والعمليات التربوية في النظم التعليمية للدولة والتفاعل بين أفراد الجماعة، وأساليب تنشئة الطفل .

- طبيعة الدافع للإنجاز ومفهومه :

يرجع الفضل إلى "هنري موراي" H. Murray في إدخال مفهوم الحاجة للإنجاز إلى التراث السيكولوجي منذ عام(١٩٣٨) ، ويتركز تعريف "موراي" على تحقيق الأشياء التي يراها الآخرون صعبة، والسيطرة على البيئة، والتحكم في الأفكار، وسرعة الأداء، والاستقلالية والتغلب على العقبات، وبلوغ معايير الامتياز، ومنافسة الآخرين، والتفوق عليهم، والاعتزاز بالذات وتقديرها بالممارسة الناجحة ، ومنذ ظهور هذا المفهوم بشكل واضح على يد موراي Murray قام العديد من العلماء والباحثين بتناوله بالبحث والدراسة محاولين الكشف عن طبيعته ومكوناته وتأثيراته المختلفة على الجوانب المتنوعة للسلوك البشري، وعلى ذلك فقد ظهرت العديد من التعريفات لهذا المفهوم، نتناول بعضها فيما يلي:

فهناك دور المهم الذي تقوم به دافعية الإنجاز في رفع مستوى أداء الفرد وإنتاجيته في مختلف المجالات والأنشطة، حيث يرتبط النمو والازدهار التعليمي والاقتصادي بارتفاع وانخفاض مستوى الدافعية للإنجاز .

فالسعي تجاه الوصول إلى مستوى من التفوق والامتياز ، وهذه النزعة تمثل مكوناً أساسياً في دافعية الإنجاز، وتعتبر الرغبة في التفوق والامتياز أو الإتيان بأشياء ذات مستوى راق، خاصية مميزة لشخصية ذوي المستوى المرتفع في دافعية الإنجاز . فالرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح، وهو هدف ذاتي ينشط ويوجه السلوك ويعتبر من المكونات الهامة للنجاح المدرسي للأطفال .

وتتمثل دافعية الإنجاز في الرغبة في القيام بعمل جيد، والنجاح في ذلك العمل وهذه الرغبة كما يصفها "ماكليلاند" Mc Clelland تتميز بالطموح والاستمتاع في مواقف المنافسة، والرغبة الجامحة للعمل بشكل مستقل، وفي مهاجمة المشكلات وحلها وتفضيل المهمات التي تنطوي على مجازفة متوسطة بدلاً من المهمات التي لا تنطوي إلا على مجازفة قليلة .

لعبت الدافعية Motivation دوراً كبير الأهمية في نظريات علم النفس في القرن الماضي، فمفاهيم وفروض الدافعية تؤلف أجزاء متكاملة مع الكثير من نظريات علم النفس بصفة عامة والتعلم والشخصية بصفة خاصة، وكذلك شهدت العقود الثلاثة الأخيرة من القرن الماضي بناء نظريات للدافعية أكثر تخصصاً، حيث ارتبطت هذه الحركة بطبيعة الحال بتزايد مقدار النشاط التجريبي وارتباطها بمتطلبات العصر الخاصة بتحقيق الأداء الأفضل، والتوظيف الأمثل لإمكانات الفرد وطاقته النفسية، ومن هنا كان الاهتمام المتزايد بعلم النفس الدافعي أو بعلم الدافعية Motivation .

وتعرف الدافعية على أنها أي عامل داخلي في الكائن الحي يدفعه إلى عمل معين، والاستمرار في هذا العمل مدة معينة من الزمن حتى يشبع هذا الدافع ، و يعرف موراي Murray دافعية الإنجاز في قائمة للدوافع الاجتماعية على أنه " أن يحقق الفرد شيئاً صعباً، أن يتمكن من/ أو يسيطر على / أو ينظم أشياء مادية أو بعض أفراد الإنسان أو الأفكار، أن يقوم بهذا بأكبر سرعة ممكنة أو بأكبر قدر ممكن من الاستقلال، أن يتغلب على

العقبات ويبلغ مستوى مرتفعاً، أن يتفوق المرء على نفسه، أن ينافس الآخرين، أن يرفع المرء من اعتباره لنفسه بأن ينجح في ممارسة بعض المواهب .

وتعد دافعية الإنجاز أحد الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية، والتي اهتم بدراستها الباحثون في مجال علم النفس الاجتماعي وبحوث الشخصية، وكذلك المهتمون بالتحصيل والأداء في إطار علم النفس التربوي، هذا فضلاً عن علم النفس المهني ودراسة دوافع العمل وعوامل النمو الاقتصادي، وبوجه عام حظي الدافع للإنجاز باهتمام أكبر بالمقارنة بالدوافع الاجتماعية الأخرى، في منتصف القرن الماضي وما بعده كأحد المعالم المميزة للدراسة والبحث .

فتعريف الحاجة إلى الإنجاز في معجم علم النفس والطب النفسي يرد على أنها سمة من سمات الشخصية المستقرة نسبياً مأخوذة من خبرات الطفولة المتوسطة، تدفع الفرد إلى أن يقوم بأعمال توفر درجة احتمال معقولة لنجاحه وإلى تجنب الأعمال السهلة جداً لأنها لا تتحدى إمكانياته، أو الصعبة جداً خوفاً من الإخفاق. وتذكر الدافعية على أنها حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد وتوجه نشاطه نحو التخطيط للعمل وتنفيذه بما يحقق مستوى محدداً من التفوق يؤمن به الفرد ويعتقد فيه، أو هي الرغبة في الأداء الجيد في شؤون الحياة وفي العمل .

كما يشار أيضاً لدافع الإنجاز باعتباره استعداد الفرد للمجاهدة أو السعي ففي حالة الإنجاز يشير الدافع إلى الرغبة أو الحاجة للإحساس بالفخر والاعتزاز عند إتمام عمل ما، أو إنجاز أداء ناجح كما يمثل الشعور بحالة

الإشباع من خلال الإنجاز،ومحاولة الاستمتاع بالنجاح بجوانب أساسية لدافع الإنجاز، ومن ناحية أخري عندما يغدو هذا الميل ظاهراً أو يدخل إلى حيز التحقيق الفعلي أو الصريح، فإنه يسمي دافعيه باعتباره عملية نشطة أو بذل الجهد.

وتعد دافعية الإنجاز من المكونات المهمة في تحقيق الذات، حيث إن تحقيق الذات يكمن فيما ينجزه الفرد من عمل، وما يحققه من أهداف، ويؤكد علماء النفس المهتمون بدافعية الإنجاز الدراسي على أنها دافع كشرط أساسي في عملية التعلم الجيد، بل أن دافعية الإنجاز إحدى العوامل النفسية المفسرة لاختلاف التلاميذ في عملية التحصيل الدراسي، وتأثير الدافعية لا يقتصر على مجال معين من مجالات الحياة، فهي ترمز إلى العلاقة الديناميكية المستمرة بين الفرد وبيئته باختلاف مثيراتها ، كما تعرف دافعية الإنجاز الدراسي بأنها قدرة التلميذ على تحقيق النجاح، والمثابرة في سبيل إنجاز ذلك النجاح والفوز، مما يزيد من ثقة التلميذ بنفسه وسعيه على تحقيق الفوز، حتى يشعر بالرضا عن هذا الإنجاز في ضوء ما حققه التلاميذ الآخرين في الاختصاص نفسه .

والدافعية للإنجاز بصفة عامة هي استعداد الفرد للتنافس في موقف ما من مواقف الإنجاز في ضوء معيار أو مستويات الإنجاز، وكذلك الرغبة في الكفاح والنضال للتفوق في مواقف الإنجاز والتي ينتج عنها نوع معين من النشاط والفاعلية والمثابرة ، وقد الهم البحث في سيكولوجية دافعية الإنجاز بما قدمه من تصورات ونماذج نظرية متقنة عن السلوك الإنجازي والشخصية

الإنجازية وبما وفره من تقنيات فعالة للقياس قدراً هائلاً من الدراسات والبحوث الاجتماعية والأنثروبولوجية الحضارية المقارنة، بل وامتد تأثير ما تمخضت عنه حركة البحث في مجال سيكولوجية الإنجاز إلى كثير من الدراسات الاقتصادية والإدارية والتاريخية .

إن دافعية الإنجاز على أنها قدرة التلميذ على اختيار أهداف واقعية ووضع الخطط الملائمة لقدراته لأداء المهمات التي يقوم بها، والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي تواجهه في أدائها، وكذلك الشعور بأهمية الوقت وتقييم الأداء في ضوء مستوى محدد من الأداء الذي يضعه المعلم. ويرجع الاهتمام بدراسة الدافعية للإنجاز نظراً لأهميتها ليس فقط في المجال النفسي ولكن أيضاً في العديد من المجالات والميادين التطبيقية والعملية، كالمجال التربوي، والمجال الأكاديمي، حيث يعد الدافع للإنجاز عاملاً مهما في توجيه سلوك الفرد وتنشيطه، وفي إدراكه للموقف، فضلاً عن مساعدته في فهم وتفسير سلوك الفرد، وسلوك المحيطين به، كما يعتبر الدافع للإنجاز مكوناً أساسياً في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته وتوكيدها، حيث يشعر الفرد بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه، وفيما يحققه من أهداف، وفيما يسعى إليه من أسلوب حياة أفضل ومستويات أعظم لوجوده الإنساني. وتمثل دافعية الإنجاز أحد الجوانب الهامة في نظام الدوافع الإنسانية، وقد برزت هذه الدافعية في السنوات الأخيرة كأحد المعالم المميزة في الدراسة والبحث في ديناميات الشخصية والسلوك، بل ويمكن عد دافعية الإنجاز واحدة من منجزات الفكر السيكولوجي المعاصر.

- **دافعية الإنجاز والتعلم :**

الواقع أن أكثر الظروف ملائمة للإنجاز هي تلك التي تجمع بين النجاح والفشل، أكثر من الظروف المحايدة أو تلك التي تباعد بين هذين الظرفين، ودلالة ذلك أن تذوق التلاميذ لطعم النجاح ثم طعم الفشل – بهذا الترتيب نفسه – من شأنه أن يقوي من عزمهم وأن يدفعهم للاستمرار في النضال من أجل الإنجاز ، ويعتبر "أوزبيل" الدافع للإنجاز الأساس للتعلم، ويحدد له مكونات ثلاثة وهي:

١) هو الدافع المعرفي الذي ينبثق من حاجة الفرد للمعرفة ورغبته في التغلب على حل المشكلات، ويظل هذا الدافع قوياً طالما كانت المشكلة باقية بغير حل، أو كلما زادت متطلبات حل المشكلة، وعند حل المشكلة أو إتمام الحل تنخفض حدة الدوافع، ولذلك فإن عملية التعزيز غير ضرورية في التعلم.

٢) الدافع للإنجاز هو إثراء الذات، ويتم ذلك بالإنتاج لأنه الوسيلة لحصول الفرد على مكانة اجتماعية مرموقة، فالفرد يثابر في عمله لا بسبب قيمة ما يتعلم من معلومات بل لتحقيق مركز اجتماعي اختاره الفرد لنفسه أو فرضه المجتمع عليه، كما أن الخوف من الرسوب وما يرتبط به من انخفاض المستوى الاجتماعي يدفع الفرد إلى المثابرة والاجتهاد.

٣) الدافع للإنجاز هو الحاجة إلى الإنتماء للجماعة واكتساب رضا الأقران وتقبلهم، فبدون رضا الكبار يصعب على الفرد اكتساب مكانته في المجتمع، والمكون الأول فطرياً، ومع النمو يصبح المكون الثاني قوياً وخاصة

في مراحل التعليم المدرسي، أما المكون الثالث فيصبح قوياً مع نمو الفرد واهتمامه بتوافقه المهني .

ويجب أن ندرك أن دافعية الإنجاز يمكن تجزئتها إلى دافعين متصاحبين متطابقين، هما "الدافع إلى تحقيق النجاح" The Drive To Achieve Success و "الدافع إلى تجنب الفشل" "The Drive to Avoid Failore" وهذان الدافعان متماثلان، ولكن التمييز بينهما هام فعلياً، فالتلاميذ الساعين نحو النجاح لا يتفاعلون بنفس الطريقة التي يبديها التلاميذ الساعين لتجنب الفشل، فالتلاميذ الذين يخافون الفشل يشعرون بالارتياح عندما ينجحوا، من الناحية الأخرى فإن "آمس" Ames وجد أن التلاميذ الذين يسعون إلى النجاح يميلون إلى الاعتراف والتعبير عن نجاحهم بعمل تعزيزات ذاتيه من خلال روايات وعبارات مثل (أنظر إلى أي مدى تمكنت من إجادة عمل هذا)، والتلاميذ الذين يكافئون على أشياء هي في صميم عملهم الخاص ينمو إحساس بالفخر والاعتزاز بالإنجاز ويتعلمون استدرار السعادة من مواقف التحدي والمبارزة، والتلاميذ الذين يتذوقون العذاب والعقاب على عدم نجاحهم، ينمون نزعة إلى تجنب عمل أي شيء يمكن أن يفضي إلى الفشل، مثل هذه الحالات الخوف من الفشل يمكن أن يصبح هو الدافع المسيطر .

وتشمل مهمة توفير الدافعية للتعلم الصفي أربعة جوانب هي:

- إثارة اهتمام التلاميذ بموضوع الدرس وحصر انتباههم فيه.
- المحافظة على استمرار انتباه التلاميذ للدرس طوال الحصة.
- اشتراك التلاميذ واندماجهم في أنشطة الدرس.

- تعزيز إنجازات التلاميذ

ومن خلال هذه الممارسات يظهر أثر الدافع في التعلم، فهو الذي يستثير، ويوجه، ويعمل على استدامة سلوك المتعلم، لاسيما أن المتعلم الذي يتسم بالدافعية، متعلم نشط إيجابي، مخطط ومشارك في الموقف التعليمي، الأمر الذي يؤدي إلى كفاية العملية التربوية وفاعليتها، ويحقق أهدافها .

وتظهر دافعية الإنجاز بشكل واضح في صورة الاهتمام بالدراسة والحرص على النجاح، ذلك أن نجاح التلميذ أو فشله في امتحان معين من الدراسة يقرر مستقبله وحياته، ولهذا يبذل التلميذ أقصى جهده، وهذا الجهد يتأثر بمستوى دافعية الإنجاز لديه، وعلى المدرسة أن تعمل على تنمية هذا الدافع لما له من أثر كبير في التحصيل الدراسي .

إن إثارة دافعية المتعلم هي الاهتمام الرئيسي لعلم النفس التربوي ، وما لم تتم استثارة دافعية المتعلم فلن يصل المعلم والمتعلم إلى تحقيق أهدافهما، وحتى لو أجاد المعلم في تخطيط درسه وتنظيمه فلن يتحقق التعلم دون أن يثار المتعلم، فالدافعية خاصية من خصائص الكائن الحي، فقد لا يكون الفرد راغباً في عمل ما ولكن يمكن إثارته بطريقة أو بأخرى لإنجاز هذا العمل، ويمكن أن يلجأ المعلم إلى نشاط جديد غير مألوف لإثارة دافعية الدارسين، ولاسيما إذا كان النشاط ذا علاقة بموضوع التعلم .

تعد دافعية الإنجاز إحدى الدوافع المهمة التي توجه سلوك التلميذ خلال سنوات دراسته من أجل تحقيق النجاح أو الفشل، فهي قوة مسيطرة في حياة التلميذ المدرسية، حيث أن تقبل المعلمين للتلاميذ يقوم أساساً على

استمرارهم في تحقيق مستوى مرتفع من الإنجاز، ولهذا فإن التلاميذ الذين تظهر عندهم دافعية عالية للإنجاز والتحصيل والتعلم يحصلون تحصيلاً عالياً، حيث يعد هؤلاء التلاميذ أن النجاح لا يأتي إلا من خلال العمل الجاد وأن الفشل يأتي من عدم العمل، كما أن مرتفعي الدافعية للإنجاز يضعون لأنفسهم أهدافاً مرحلية يستطيعون تحقيقها، حيث أن النجاح يؤدي إلى المزيد من النجاح والمثابرة أكثر مما تؤدي إليه الرغبة في تجنب الفشل .

والدافع شرط ضروري لكل متعلم، وكلما كان هذا الدافع قوياً زادت فاعلية المتعلم أي مثابرته على التعلم والاهتمام به، وقد أثبتت العديد من الدراسات أن الدافع للإنجاز مصدر لإحداث تغير كبير في تحصيل المتعلم فقد يغير الدافع تلميذاً فاشلاً فيجعله متفوقاً، وقد يكون الافتقار إلى الدافع سبب رسوب تلميذ ذكي بينما يجعل تلميذ أخر أقل منه مقدرة أفضل منه نجاحاً (إقبال الحداد ، ٢٠٠٦، ص٤٨)، ويرى الكثير من التربويين أن إثارة الدافعية هي مسؤولية المعلمين، وأن أهم العوامل في تعزيز الدافعية، أو عدم الدافعية للتلاميذ هو المعلم، وأن تأثيره على التلاميذ وإنجازه عامل هام لا يمكن تجاهله، أن أسباب عدم دافعية المعلم تتساوى في تعقيدها وتعدد أوجهها مع عدم دافعية التلاميذ.

- الدافع للإنجاز لذوي صعوبات التعلم :

أثبتت الدراسات أن أهداف التعلم توجه التلاميذ نحو تنمية الكفاءة، بينما أهداف الأداء توجه التلاميذ نحو تدعيم كفاءاتهم بالأدلة، وتلك الاختلافات في الأهداف تظهر نتائجها في تفسيرات مختلفة لبيئة الإنجاز، كما

تبحث الدراسة عما إذا كانت المعالجة التجريبية لبيئة (محيط) الإنجاز تعزز أو تفسد الاستجابات الوجدانية، وذلك على عينة قوامها ٦٣ من ذوي صعوبات التعلم و٦٩ من الأسوياء عندما يتم تغذيتهم بنتائج النجاح والفشل على مهمة حل مشكلة معقدة وغامضة، وتلك النتائج على نموذج" دويك" حققت قيمة تفسيرية على مستوى المفاهيم للعمليات المعرفية والدافعية.

فإن نقص الدافعية لدى التلاميذ تجعلهم يؤذون أنفسهم بطريقة يصعب إصلاحها من الآخرين، فنقص الدافعية يقودهم إلى ندم يستمر معهم طوال الحياة بالإضافة إلى تأنيب الذات وتصبح المدرسة بالنسبة لهم مصدراً للإحباط حيث أن نقص الدافعية لدي التلاميذ قد يعرضهم للرسوب أو على الأقل يحصلون على درجات منخفضة في الامتحان، ويقابل ذلك برد فعل سالب من الآباء والمعلمين مما ينتج عنه تصور سالب للذات لدى التلاميذ.

وظلت بحوث الدافع للإنجاز لفترة طويلة، تؤكد على الأساس المعرفي للسلوك، ولكن في الفترة الأخيرة بدأت تلك البحوث تكمل المكونات المعرفية والوجدانية للسلوك بالهدف، كما أن بحوث التعلم الفعال وأداء المهام المعرفية حددت المهارات الشخصية المعرفية المتطلبة للنجاح في تلك المهام مع عدم تركيز على العمليات الدافعية التي تؤثر على المهام المعرفية، فالعمليات الدافعية تؤثر على بحث الأطفال عن التحديات أو تجنبها، ومثابرتهم في مواجهة الصعوبات أو الانسحاب عنها واستخدامهم لمهارتهم أو تنميتها .

لذلك نجد كثيرا من علماء النفس من الذين يعطون دوراً كبيرا للدافع للإنجاز في علاقته بالتحصيل الأكاديمي يعتبر في حقيقة الأمر تعبيراً مباشراً عن

شدة مستوى الدافع للإنجاز، الأمر الذي جعل بعضهم يعتبر أن الفرق بين التحصيل الفعلي واختبارات الاستعداد دالة لدافعية الإنجاز، وهذا يعني أن التباين الذي يمكن أن يحدث ما بين اختبارات القدرات العقلية والتحصيل الفعلي – وهى خاصية رئيسية من خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم – قد يرجع إلى التباين بين الأفراد في دافعية الإنجاز.

الفصل الثاني
الموهوبون ذوو صعوبات التعلم

الفصل الثاني

الموهوبون ذوو صعوبات التعلم

التلاميذ الموهوبون ذوو القدرات العالية المتطرفة الذين يعانون صعوبات تعلم محددة ، حتى إن الأمر يكاد يكون مألوفا لدى المربين . إلا أن الكثير من الجدل ما زال يحيط بتعريفات كل من الموهبة و صعوبات التعلم و يزداد الأمر صعوبة عند تعريف الأفراد الذين يتميزون بهاتين الصفتين معا "، فتعرف الموهبة على أنها ذكاء مرتفع . اذا تعريف الموهوبين ذوي صعوبات تعلم : بأنهم التلاميذ الذين يمتلكون موهبة أو ذكاء بارزاً والقادرون على الأداء المرتفع، لكنهم في نفس الوقت يواجهون صعوبات في التعلم تجعل من تحقيق بعض جوانب التحصيل الأكاديمي أمراً صعباً.

ونجد أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم و يكونون أيضاً موهوبين غالباً ما يتم إهمالهم و لا تقدم إليهم الخدمات. وقفزة إلى الحاضر، نجد فكرة تزامن الموهبة مع صعوبات التعلم لدى الفرد الواحد مقبولة ، فقد تناولت العديد من الكتب هذا الموضوع ، و كذلك العديد من المقالات في المجلات العلمية التي تركز على صعوبات التعلم أو الموهبة لا بد أن تتناول هذا الثنائي غير العادي.

وعلى الرغم من أننا نحن المتخصصين في التربية الخاصة نفهم و نعى ان القدرة العالية و صعوبات التعلم قد تتواجد لدى الفرد الواحد إلا أن البحوث التجريبية لم توجه بالدرجة الكافية نحو خصائص و احتياجات هذه الفئة ، و لم تهتم بوضع البرامج التي تلائم صعوباتهم وتتناسب مع قدراتهم

المتناقضة . كما أن كل المدارس في أوطاننا العربية لا تتوافر لديها إجراءات الفرز و التشخيص و خدمة هؤلاء الأطفال.

وبالإضافة إلى ذلك فإن المعلومات التي نعرفها عن هذه الفئة لا يتم نقلها إلى بيئة الفصل و بالتالي لا يعي الآباء إمكانية وجود ثنائي غير عادي لدى طفلهم. فهذه العوائق كلها تجعل من الصعب تشخيص ووضع برامج مناسبة للطفل الموهوب الذي يعاني من صعوبات تعلم ، و بالتالي لا بد أن يعمل المتخصصون في علم النفس و الآباء و المعلمون معاً كمؤيدين لهذه الفئة من الأطفال لمواجهة هذا الموقف التعليمي الاستثنائي.

تعريف الموهبة :

هناك العديد من المحاولات لتعريف الموهبة على أنها ذكاء عام مرتفع أو استعداد عالي في مجال أكاديمي معين ، و البعض يرى أنها تفاعل بين القدرة المرتفعة، إنجاز المهمة ، والإبداع .وهناك من التعريفات الخاصة بالموهبة أكثر ملائمة للطفل الذي يعاني من صعوبات تعلم ، فعلى سبيل المثال ترى أن مفهوم جاردنر Gardner للذكاءات المتعددة يشير إلى قدرة مرتفعة في مجال واحد و ليس بالضرورة في كل المجالات ، وعلى النقيض من ذلك نرى أن الاعتماد على الذكاء العام (g) يمثل صعوبة كبيرة في النظر إلى الطلاب الذين يعانون من صعوبات تعلم على أن لديهم قدرات مرتفعة.

و يعد تعريف مارلاند للموهبة و الذي تبناه قسم التربية بالولايات المتحدة الأمريكية ومعظم أقسام التربية الخاصة و النظم المدرسية من أكثر التعريفات شهرة حيث ينظر إلى الموهبة نظرة متعددة الجوانب ، فقد وصف

"مارلاند" الأطفال الموهوبين على أنهم يظهرون تحصيل أو قدرة عالية في أي مجال من المجالات الستة التالية : قدرة عقلية عامة ، استعداد أكاديمي محدد ، تفكير إبداعي أو إنتاجي ، قدرة قيادية ، مهارات بصرية ، و قدرة حركية.

ومن التعريفات التي يؤخذ بها اليوم أن الموهبة ظاهرة معقدة ، لا تقتصر على الجانب المعرفي Cognitive domain والذي لا يتمثل فقط في قوة الذاكرة و التحصيل المرتفع في عملية التعلم و التفكير العالي و ما شابه ذلك، بل يمتد إلى السمات الشخصية و الوجدانية و الدافعية ، و يمكن رؤية هذا الاتجاه الواسع لمفهوم الموهبة في القيادة ، و في الجانب المعرفي ينبغي ألا تقتصر على الكم بل نتجه إلى الكيف ، فلا تقتصر على كم المهارات التي يمتلكها الشخص الموهوب بل إلى نوع القدرات التي تكون الموهبة ، و كيف يمكن لهذه القدرات أن تتكون و تنتظم و تتفاعل مع بعضها البعض. و من هنا فإن الاختبارات التقليدية يجب أن تستخدم ليس فقط لتحديد مستوى القدرة بل أيضاً لتحديد نمط التنظيم في هذه القدرة و الذي يسمى البناء المعرفي. و يركز مدخل ما وراء المعرفة للموهبة على اختيار الفرد لمشكلات جيدة و تقديم حلول لها أو تحديد البدائل عندما يكون الأداء غير جيد.

أما المداخل غير المعرفية لتحديد الموهبة فتركز على الدافع و القيم والاتجاهات و السمات الشخصية ، و كذلك صورة الذات .فالمتخصص الواعي لا يتطلب فقط مهارات أو قدرات بل يتطلب أيضاً إعجابه بمجال معين ، و لابد أن يتكون لديه شعور بأن هذا المجال يستحق أن يكرس له جهده ، و يجب أن تكون لديه الثقة في قدراته حتى يسيطر عليه.

وتعد الابتكارية عنصراً من عناصر الموهبة ، فليست المهارة في الأداء دليلاً على الموهبة و لكن الابتكارية هي الصفة المميزة لعمل الموهوب و سلوكه ، كما ينظر إلى الابتكارية على أنها عنصراً مهماً في التحصيل الأكاديمي المرتفع لدى الموهوب ، و بجانب هذا العنصر (الابتكارية) بعد الذكاء عنصراً آخراً من عناصر الموهبة و تتضح آثاره في زيادة التحصيل ، و من ثم فإن المزج بين الذكاء و الابتكارية يكون له أثر ملموس في زيادة التعلم لدى الفرد الموهوب ؛ أي المزج و التوفيق بين القدرات التقليدية (مثل الذاكرة القوية و التفكير المنطقي و معرفة الحقائق و الدقة) و القدرات الابتكارية (مثل توليد الأفكار ، و اختيار أفضل البدائل ، و فهم الأشياء غير المتوقعة ، و كذلك الجرأة و الشجاعة في تجربة ما هو جديد و غير طبيعي ...إلخ).

وفي دراستنا العربية ما زال البعض يؤمن بأن الموهبة تتساوى مع التحصيل المرتفع ، فالتلميذ الذي لديه قدرة مرتفعة مثل القدرة الإبداعية ، الفنية، القيادية ...إلخ و لكن تحصيله منخفض يجعل البعض يصنفه ضمن فئة التخلف العقلي ، و ربما تتخذ ضده إجراءات تعسفية لعدم إجادته القراءة او الكتابة او الحساب.

مفهوم مصطلح الموهوب ذو صعوبات التعلم :

يمكن تعريف التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بأنهم هؤلاء الطلاب الذين يمتلكون مواهب بارزة و قادرين على الانجاز المرتفع ، و لكنهم

في الوقت نفسه يعانون من عجز تعليمي يجعل بعض جوانب التحصيل الأكاديمي صعبة بالنسبة لهم.

ولسوء الحظ فإن الأفراد الذين يظهرون الموهبة مع صعوبات التعلم يظلون غالباً غير معروفين خلال عملية الفرز أو الاكتشاف ، و يرجع ذلك إلى أن وجود صعوبات التعلم يكون سبباً في خفض درجاتهم على الاختبارات التحصيلية و المعرفية مما يؤدي إلى صعوبة التعرف على المواهب الخاصة لدى هؤلاء الطلاب و التعامل معهم ضمن هذه الفئة ، و بالإضافة إلى ما سبق فإن الذكاء المرتفع لديهم يمكنهم من التعويض و سد نقاط العجز بما يؤهلهم كي يصلوا إلى المستوى المتوسط بين زملائهم ، و من ثم تختفي صعوباتهم التعليمية و حاجتهم للتربية الخاصة ؛ و بمعنى آخر فإن الموهبة و صعوبات التعلم يحجب أحدهما الىخر و ينتج عنه ما يسمى "تناقض الطالب المتوسط الذي لا يفكر بصورة الطالب المتوسط" . و يمثل هؤلاء الطلاب جماعة فرعية غير مرئية و مهملة من الموهوبين ، و بالرغم من معاناتهم من التعلم و المشكلات الاجتماعية إلا أنهم أيضاً لا يتلقون الخدمات الملائمة لاحتياجاتهم.

وبالرغم من مشكلات التعريفات في مجالي الموهبة و صعوبات التعلم، فإن التعريفات الراهنة تسمح للأفراد بكل تأكيد بإظهار الموهبة مع صعوبات التعلم بشكل متزامن . ولقد هدفت كثير من الدراسات إلى تحديد التلاميذ الذين يظهرون الموهبة مع صعوبات التعلم ، و استخدمت تعريفات غير متسقة و قديمة و معايير غير شرعية لصعوبات التعلم ، إنه في غير وجود فهم

دقيق و متسق لبنيتي صعوبات التعلم و الموهبة ، فإن كثيراً من التلاميذ الموهوبين مع صعوبات التعلم سوف يستمر تجاهلهم و إهمالهم.إضافة إلى أن أدوات التقييم المتوفرة لا تقدم الصورة الأوضح دائماً حول نقاط القوة للتلميذ الذي يظهر الموهبة مع صعوبات التعلم.

فعند القيام بإجراءات الكشف عن التلاميذ لموهوبين ذوي صعوبات التعلم لا يجب ان يستخدم اختبار واحد لاستبعاد الفئة المطلوب استبعادها ، بل لا بد من استخدام بطارية شاملة في الكشف عن الموهبة و أخرى مماثلة لتشخيص صعوبات التعلم.

وهناك العديد من الدراسات النفسية التي تناولت الأفراد الذين لديهم قدرات و مواهب عالية و بشكل مفرط و يعانون أيضاً من صعوبات التعلم . وبالنسبة للمتخصصين الذين يعملون مع أفراد لديهم صعوبات تعلم ، فإن التعامل مع أفراد موهوبين و يعانون أيضاً من صعوبات تعلم يعد أمراً شائعاً و مألوفاً بالنسبة لهم و لا يعد حالة مشكوك فيها ، و رغم ذلك فإن هناك خلاف لمعنى الموهبة و صعوبات التعلم.

وفيما يتعلق بالتلاميذ الذين يظهرون هذا الثنائي غير العادي في نفس الوقت ، فإن القانون الذي يعرف الفئات الخاصة لم يصنف هذه المجموعة و لم يضعها في الاعتبار ، وعندما يصف الباحثون هؤلاء التلاميذ كمجموعة استثنائية فإنهم يتحدثون عن تلميذ يظهر قوة في مجال واحد وضعف في مجال آخر. فالطفل الموهوب ذو صعوبة في التعلم يظهر تفوقاً في مجال واحد أو أكثر وعجزاً و ضعفاً في مجالات أخرى إنه يظهر تناقضاً بين إمكانياته الكامنة

والأداء ويمكن أن نحصل على تعريف اكثر دقة من خلال تعريف المصطلحين، الموهبة و صعوبات التعلم كل على حدة :

ويمكن دمج تعريفات الموهوبين وذوي صعوبات التعلم في التعريف التالي للموهوبين ذوي الاحتياجات الخاصة، فالطفل الموهوب ذو الاحتياجات الخاصة هو الطفل الذي يمتلك قدرة عقلية فائقة ويظهر تفاوتاً كبيراً بين مستوى إنجازه في مجال أكاديمي محدد وبين مستوى إنجازه المتوقع المعتمد على قدرته العقلية وبالإضافة إلى التباين بين القدرات العقلية الفائقة والإنجازات الممكنة، فإن هنالك عجزاً أيضاً في العمليات أو المعالجة وعلى الرغم من تعريف الموهوبين ذوي صعوبات التعلم على أنهم مجموعة فريدة من نوعها منذ السبعينات من القرن الماضي إلا أنهم يبقون دون التعريف بين مجموع التلاميذ المعوقين .

ولأن المعايير المستخدمة لتحديد الموهبة تتباين في بعض المدارس فإنه من الصعب إجراء مقارنات في التعريف على الموهوبين. كما إنه من الصعب أن نضع معايير عامة للتعرف عليهم ، فإن خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يمكن أن تؤثر سلباً على عملية تحديد هويتهم.

ولقد أشار بعض الباحثين إلى أن صعوبات التعلم، بالنسبة لبعض التلاميذ على الأقل، ربما ترتبط أساساً بالموهبة وأن التلاميذ الذين يواجهون صعوبات في التعلم قد يكونون موهوبين ويعانون في نفس الوقت من صعوبات التعلم لا يبدو غريباً أو حالة استكشافية، على الأقل من الناحية النظرية،

وعلى الرغم من ذلك فإن عدداً من القضايا والموضوعات الجدلية الشائكة قد جعلت من فهم وتحديد هذه الحالة أمراً صعباً.

ولقد دار الجدال حول ما يعنيه مصطلح "موهوب" ومصطلح "صعوبة التعلم"، فلم يواجه أي مصطلح مشكلات خاصة بالتعريف مثل مصطلحي "الموهبة" و "صعوبة التعلم" . وبالنسبة للطلبة الذين يجمعون بين الخاصيتين الاستثنائيتين، الموهبة وصعوبة التعلم، في وقت واحد، فإن التشريع الذي يعرف التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة لم يتطرق إلى وصف هذه المجموعة بصفة خاصة. وعندما قام التربويون والباحثون بوصف هؤلاء التلاميذ. واعتبارهم يمثلون مجموعة فريدة، تحدثوا بشكل عام حول التلاميذ الذين يظهرون قوة في أحد المجالات وضعفاً في مجال آخر. او الذين يظهرون تبايناً بين الإمكانات والأداء. وحتى نصل إلى تعريف أكثر منهجية، فمن الضروري على الرغم من ذلك أن نعتمد على التعريفات المفضلة واسعة الانتشار لكل من التلاميذ الموهوبين والتلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم، والتي لا تتناسب دائماً مع وصف التلاميذ الذين يظهرون خصائص كلتي المجموعتين معاً.

فقد قدم الخبراء العاملون في مجال الصعوبات العديد من التعريفات النظرية لصعوبات التعلم التي حاولت تفسير هذا المصطلح. وتدور هذه التعريفات حول الافتراض بان الفرد ذا الصعوبة التعلمية يتمتع عادة بمستوى ذكاء حول المتوسط او اعلى وتتوفر له فرص تعلم مناسبة ، وبيئة أسرية جيدة ، ولكنه رغم ذلك لا يستطيع اكتساب المهارات الدراسية، ولعل التعريف

الذي قدمته اللجنة الاستشارية الوطنية للاطفال المعاقين (NACHC) التي أسستها دائرة التربية الامريكية بقيادة كيرك عام (١٩٦٨) من خلال اصدارها لقانون رقم (٩٤-١٤٢) عام ١٩٧٥ Education For Handicapped Children تربية كل الأطفال المعاقين " رقم ٩٤\١٤٢ لعام ١٩٧٥ يلخص أهم الافكار والافتراضات التي تقوم عليها جميع التعريفات التي حاولت تفسير صعوبات التعلم ، وهذا التعريف ينص على أن صعوبة التعلم المحددة تعني اضطرابا في واحدة او اكثر من العمليات النفسية الاساسية الخاصة بالفهم او استخدام اللغة المكتوبة او المحكية ، التي قد تتجسد في قدرة غير مكتملة على الإصغاء أو التفكير أو التحدث أو القراءة أو الكتابة أو إنجاز حسابات رياضية ويشمل هذا المصطلح أحوالا كالإعاقات الإدراكية والإصابات الدماغية والقصور الوظيفي الدماغي الطفيف وصعوبات اللغة والحبسة الكلامية التطويرية .

ويمكن تعريف التلاميذ الموهوبين الذين يعانون من صعوبات التعلم بأنهم التلاميذ الذين يمتلكون موهبة أو ذكاء بارزاً والقادرون على الأداء المرتفع، لكنهم في نفس الوقت يواجهون صعوبات في التعلم تجعل من تحقيق بعض جوانب التحصيل الأكاديمي أمراً صعباً. بعض هؤلاء التلاميذ الموهوبين يتم تحديدهم وتلبية حاجاتهم الخاصة. وهذا يحدث نادراً على الرغم من ذلك، إذا لم تقرر المدرسة تحديد هؤلاء التلاميذ ثم تقديم الخدمات اللازمة لهم بعد ذلك. إن غالبية التلاميذ الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم تم تصنيفهم إلى

ثلاث فئات فرعية من التلاميذ الذين يجمعون بين كل من الموهبة وصعوبات التعلم لم يتم بعد التعرف عليهم :

الفئة الأولى :

تضم التلاميذ الذين تم تحديدهم على أنهم موهوبون والذين يظهرون في نفس الوقت صعوبات في التعلم. هؤلاء التلاميذ يعتبرون غالباً من المنجزين المقصرين أي التلاميذ الذين يقل تحصيلهم عن إمكانياتهم واستعداداتهم، وربما ينسب هذا العجز في التحصيل إلى ضعف مفهوم الذات، نقص الدافعية، أو حتى النقص في بعض خصائص الجاذبية، أو الكسل ولا يتم عادة ملاحظة صعوبات التعلم التي يعاني منها هؤلاء التلاميذ على مدار حياتهم التعليمية تقريباً. وعندما تزداد تحديات المدرسة، تزداد الصعوبات الأكاديمية التي يواجهونها.

الفئة الثانية :

تضم التلاميذ الذين تزداد عندهم حدة صعوبات التعلم إلى الدرجة التي يتم عندها تحديدهم على أنهم يعانون من صعوبات التعلم، لكن لم يسبق أبداً التعرف على قدراتهم الاستثنائية أو توجيهها. وكان من المفترض أن هذه المجموعة ربما تكون كبيرة، أكبر مما يعتقد الكثير من الناس. إن بقاء إمكاناتهم مغمورة وغير معروفة لا يرجع إلى البرنامج التعليمي. وبسبب هذا التقييم المنخفض أو التحديد غير المرن ورؤية التوقعات التحصيلية في "برنامج الموهوبين" فمن النادر الإشارة إليهم على أنهم موهوبون وتقدم الخدمات لهم على هذا الأساس.

الفئة الثالثة :

هي أكبر المجموعات المحرومة من الخدمة لأنها مجموعة التلاميذ الذين تحجب قدراتهم ومواطن عجزهم بعضها بعضا، هؤلاء التلاميذ يجلسون في حجرات الدراسة العامة، يحرمون من الخدمات التي تقدم للطلبة الموهوبين الذين يعانون من صعوبات التعلم، وينظر إليهم على أنهم يمتلكون مستوى متوسط من القدرات. ولأن هؤلاء التلاميذ ينقلون من صف إلى آخر فلا ينظر إليهم على أنهم يواجهون مشكلات معينة أو لديهم حاجات خاصة، كما أنهم لا يحتلون أولوية بالنسبة للمدارس فيما يتعلق بالميزانية والإنفاق. وعلى الرغم من أن هؤلاء التلاميذ يبدون وكأنهم يؤدون بطريقة جيدة، إلا أنهم يؤدون بأقل مما تسمح به إمكاناتهم واستعداداتهم. وبسبب ازدياد متطلبات العمل المدرسي في الأعوام الأخيرة، وعدم حصولهم على المساعدة التي يحتاجونها لمعادلة القصور الذي يعانون منه، تزداد عادة "الصعوبات الأكاديمية" التي تواجههم إلى الدرجة التي يشتبه عندها بحدوث العجز التعليمي، لكن نادراً ما يتم التعرف على إمكاناتهم واستعداداتهم الحقيقية.

ولقد اعتمدت محاولات وصف التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم والذين يمتلكون في نفس الوقت خصائص الموهبة ، بأنهم يمكن أن يظهروا قدره عالية في القيادة أو الفنون لكن ليس في المجالات الأكاديمية، ويطلق عليهم موهوبين وتقدم لهم الخدمات اللازمة. وإذا كان الطالب يعاني من صعوبات التعلم، فمن الممكن اعتباره موهوباً ويعاني في نفس الوقت من صعوبات التعلم. إن فكرة امتلاك الطالب قدرات وحاجات مختلفة في الفن

مثلا أكثر من امتلاكه لتلك القدرات والحاجات في الحساب لم تعد صعبة على القبول والفهم بالنسبة للكثير من الناس.

ولقد توصلت بوم (Baum, 1985) إلى أن ٣٣% من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم قدرات عقلية عالية، تؤهلهم للتفوق، وأن التقدير أو التقويم غير الملائم لقدراتهم، أو تطبيق اختبارات الذكاء أو القدرات العقلية المحبطة تقود إلى تقدير إمكانات وقدرات هؤلاء التلاميذ بأقل مما هي عليه في الواقع، ويظل هؤلاء التلاميذ في عداد ذوي صعوبات التعلم، ويعاملون في هذا الإطار، وتدريجياً تخبو لديهم جوانب التفوق، ويتقلص إحساسهم بذلك، ويصبحون أسرى لهذا التقويم القاصر أو غير الملائم .ويقدر أن أكثر من ١٢% من مجتمع ذوي صعوبات التعلم هم من الموهوبين.

إن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم غير المرئية موجودون في المجتمع التلاميذي، أكبر من أي فئة أخرى من فئات غير العاديين، حيث تصل نسبة من اختبر منهم في المركز النمائي للموهوبين إلى السدس(١/٦) أي١٦% من مجتمع الموهوبين الذين لديهم صعوبات تعلم لم تكتشف عند الاختبار أو القياس . والأطفال الموهوبون ذوو صعوبات التعلم، هم غالباً متعلمون بصريون مكانيون، يحتاجون إلى طرق وأساليب تدريسية مختلفة.

وحيث تتبادل جوانب الموهبة وأنماط صعوبات التعلم ، تقنيع أو طمس كل منهما الأخرى ، ويصبح هولاء خارج نطاق الإفادة من الخدمات التربوية والإرشادية التي تقدم لكل منهم. وحيث ان المدرسين يعتقدون ان الموهوبين يحققون انجازات أكاديمية أو تفوق تحصيلي في جميع مجالات

التحصيل ، وأن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يغلب عليهم أن يكونوا من ذوي الذكاء المتوسط او العادي ، فإن التعرف على هذه الفئة من التلاميذ في ظل هذا التهيؤ العقلي للمدرسيين يصبح مشكلة تربوية.

فالمشكلة الرئيسة التي تواجه الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، هي مشكلة التعرف عليهم داخل كل من مجتمع الموهوبين ومجتمع ذوي صعوبات التعلم وحتى داخل مجتمع العاديين حيث تتبادل جوانب الموهبة وأنماط صعوبات التعلم تقنيع أو طمس كل منها الأخرى، ويصبح هؤلاء خارج نطاق الإفادة من الخدمات التربوية والإرشادية التي تقدم لكل منهم .ولكن لابد من أخذ في الاعتبار عند تحديد الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

(1) دليل على وجود قدرة أو ذكاء بارز.

(2) دليل على وجود تباين بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي.

(3) دليل على وجود خلل أو قصور.

إن المسح الذي يستهدف تحديد صعوبات التعلم يتطلب أدلة على وجود تحصيل دون مستوى الاستعداد أو القدرة. والتلاميذ الموهوبون والقادرون على تعويض مشكلات التعلم التي تواجههم نادراً ما يلفتون الأنظار إلا إذا أظهروا مشكلات سلوكية، وفي نفس الوقت، لا تتم الإشارة إلى التلاميذ الذين يواجهون صعوبات التعلم على أنهم موهوبون، وذلك لأنهم نادراً ما يظهرون تحصيلاً مرتفعاً بشكل دائم. وعلى الرغم من أن القليل منهم يتأهلون للحصول على خدمات تربوية خاصة بسبب حدة صعوبات ومشكلات التعلم التي تواجههم، والبعض الآخر منهم سوف يتأهلون

للحصول على خدمات الموهوبين بسبب نوع أو مستوى ذكائهم ، فإن معظم التلاميذ الموهوبين الذين يعانون من صعوبات التعلم نادراً ما يتم تأهيلهم للحصول على خدمات متعددة تجمع بين أكثر من وجهة. وقد وُجد ان المدرسين اقل ميلا لالحاق التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الموهوبون ببرامج رعاية الموهوبين، حيث يتسامح المدرسون مع الموهوبين ذوي الإعاقات الجسمية لكنهم لايتسامحون او يتعاطفون مع الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

وعلى الرغم من ذلك، فإن قبول فكرة أن كلاً من موهبة الطالب وصعوبات تعلمه يكمنان في مجالات أكاديمية متصلة ببعضها بعضا، مثل الطالب الذي يرتفع مستوى القراءة لديه على مستوى الصف المقيد فيه ولكنه يواجه أيضا مشكلات كبيرة في التهجئة والكتابة، لا تزال تمثل إشكالية كبيرة بالنسبة لغالبية الناس. كما أن المضامين الخاصة بالبرامج الموجهة لكلا النوعين من التلاميذ لا تزال مختلفة إلى حد بعيد وعلى الرغم من أن التلاميذ الذين تكمن جوانب قوتهم وجوانب ضعفهم في مجالات منفصلة ربما يكونون من الموهوبين الذين يعانون في نفس الوقت من صعوبات التعلم، إلا أن التلاميذ الذين تتداخل مواهبهم مع صعوبات تعلمهم بحيث يكمنان معاً في المجالات الأكاديمية هم أكثر التلاميذ عرضة لسوء الفهم، وعدم الاهتمام، وعدم تقديم الخدمات الخاصة لهم.

ويمثل التلاميذ الموهوبون ذوو صعوبات التعلم مجموعة مهمة من التلاميذ الذين لا يجدون أي نوع من الرعاية أو التقدير، أو الخدمات النفسية والتربوية الملائمة فالتركيز على ما لديهم من صعوبات تستبعد الاهتمام

بالتعرف على قدراتهم المعرفية غير العادية وتجاهلها. وعلى ذلك فمن غير المتوقع أن نجد إنحرافاً بين الإمكانات الأكاديمية لهؤلاء التلاميذ وآدائهم الفعلي داخل الفصول المدرسية . كما أن بعض التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يمكنهم استخدام مستوى عالٍ من المفردات اللغوية، أو الوحدات المعرفية شفهياً، أو خلال الحديث، لكنهم يفتقرون إلى التعبير عن ذواتهم من خلال الكتابة.

إن هؤلاء التلاميذ غالباً ما يستخدمون موهبتهم في محاولة إخفاء أو تقنيع الصعوبات لديهم، وهذه تسبب طمس كل من وجهي الحالة الاستثنائية – الموهبة، والصعوبة– بحيث لا يتاح لأي منهما التعبير عن نفسها من خلال مختلف صور التعبير. فتبدو الصعوبة أقل ظهوراً بسبب تكيّف الطالب عقلياً معها، أو استخدام الطالب لذكائه في تهذيب ظهور صور أو مظاهر الصعوبة وإخفاء مظاهر أو صور التعبير عن الموهبة. إن الموهوب ذا الصعوبة يكافح للوصول إلى متوسط أقرانه حتى يستبعد من فئة الموهوبين و ذوي صعوبات التعلم، بسبب عدم انطباق محددات الموهبة من ناحية، وصعوبات التعلم من ناحية أخرى عليه.

إن الطالب الذي يوصف بأنه موهوب يعاني من صعوبات تعلم غالباً ما يكون لديه تقدير للذات ودافعية منخفضة. وعلى الرغم من أن التفكير الإبداعي، والذي يمثل أهمية رئيسة لحل المشكلات المعقدة، يحسن من مشاعر تقدير الذات، إلا أن الأبحاث التي تتناول خصائص التفكير الإبداعي لدى التلاميذ الموهوبين والذين يعانون من صعوبات تعلم نادرة للغاية.

إن الاهتمام بجوانب القوة في التفكير الإبداعي يكمل المدخل متعدد الحواس، ويحسن من الدافعية ومفهوم الطالب عن ذاته، كما يسرع من عملية العلاج وذلك بسبب التأكيد على تكامل الوظائف العقلية. إن المعلمين يعجبون في الغالب بقدرة التلاميذ اللامعين والذين يعانون من صعوبات تعلم على التفكير بطريقة مبدعة وأصيلة، وعلى حبك الخطوط العريضة لإحدى القصص، وعلى التعبير عن مشاعرهم من خلال الرسم، وعلى المبادرة بتغيير وضعهم ومسارهم، وعلى فهم صعوبات تعلمهم. ولقد وجد أن التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات تعلم أقوى من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الإحساس الخارجي، لكنهم كانوا أضعف بكثير من التلاميذ الموهوبين في هذا الجانب.

ويحتاج التلاميذ الموهوبون الذين يعانون من صعوبات التعلم إثراء قدراتهم من خلال منهج مختصر يركز على الاشياء المهمة لحل مشكلات الحياة الحقيقية واستغلال خيالهم، ويجب النظر الى الامر من خلال ان هؤلاء التلاميذ يوجد فرق بينهم وبين غيرهم في محصلة نطاقات ذكاءاتهم المتعددة وهي التي جعلت هناك فرقا بينهم وبين غيرهم ، وبالتالي فان مساعدتهم من أجل تنمية قدراتهم الإبداعية والأنواع المختلفة من الذكاءات المتعددة تجعلهم يصلون ليكونوا مثل غيرهم ، بل وقد يكونون أفضل في المستقبل ومن الأمثلة على ذلك أن عددا من العلماء والمشاهير الذين كانوا يعانون من صعوبات تعليمية ، أبدعوا في مجالات متعددة عكست قدرات عالية من الابداع والتفوق مثل : أديسون مخترع المصباح الكهربائي والميكروفون والفونوغراف ،

واينشتاين صاحب النظرية النسبية في الرياضيات ، ودافنشي الفنان ، وولت ديزني مخترع العاب ديزني، وكوشنج جراح الدماغ الامريكي ، وجراهام بيل مخترع الهاتف ، وغيرهم من المشاهير والعلماء .

وأشار أرمسترونج (١٩٨٧) الى وجود مواهب وقدرات ابداعية متعددة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تمثلت في الرسم والموسيقى والرياضة والرقص وفي المهارات والقدرات الميكانيكية وفي مجال برمجة الحاسبات الالية ، كذلك اظهروا قدرة إبداعية في مجالات ليست تقليدية ، الأمر الذي جعله يدعو الى ضرورة إعطاء هؤلاء الأفراد رعاية وعناية خاصة تناسب هذه القدرات وبالتالي توفير نطاق اوسع للتعامل معهم وذلك من خلال مدى واسع من الأساليب والاستراتيجيات المتبعة في تعليمهم وتقييمهم.

والواقع أن نظامنا التعليمي بإيقاعه الحالي، والمدخلات التي يقوم عليها واعتماده المتفرد على نمذجة وتنميط الأسئلة وإجاباتها، وأخذه التحصيل الأكاديمي كمعيار وحيد ونهائي في الحكم على مدى تفوق الطالب وتميزه، من خلال اختبارات تقف عند أدنى المستويات المعرفية ، قد أسهم في طمس كافة جوانب النشاط العقلي، وإغفال استثارتها، مما ترتب عليه شيوع وانتشار نسبة عالية من التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم داخل فصولنا المدرسية ، دون الالتفات إليهم وتقديم أي رعاية واهتمام يراعى حالتهم الاستثنائية.

صعوبات التعلم لدى الموهوبين :

لقد وضع الخبراء تعريفات متعددة لصعوبات التعلم ، و معظمهم يسمح بتزامن الموهبة و صعوبات التعلم ، كما انهم لا يضعون حدوداً عالية للذكاء العام او القدرات الخاصة في مجال واحد أو أكثر ، وعندما اقترحت رابطة الأطفال و الراشدين الذين يعانون من صعوبات التعلم . تعريفاً يتضمن عبارة "ذكاء متوسط وعال" يحدث بشكل متزامن مع الصعوبة ، فقد أتاحت الفرصة بصورة كبيرة للتعرف على أطفال يعانون من صعوبات تعلم و كذلك موهوبين، وأصبح اليوم من المقبول أن نرى أن هناك تلاميذ يمتلكون مستوى مرتفع من الذكاء ، و في الوقت نفسه يعانون صعوبات تعلم. يقوم المتخصصون في التربية الخاصة باستخدام مجموعة من المحكات للتعرف على الأطفال ذوي صعوبات التعلم و تمييزهم عن الإعاقات الأخرى ، و هذه المحكات هي محك التباعد Discrepancy (بمعنى التباعد بين النمو العقلي العام أو الخاص و التحصيل الأكاديمي ، أو التباعد بين العديد من السلوكيات النفسية "الانتباه، والتمييز، واللغة، والقدرة البصرية الحركية،والذاكرة" ، و إدراك العلاقات ...و غيرها). ومحك الاستبعاد Exclusion (أي استبعاد الإعاقات الأخرى سواء كانت سمعية أو بصرية أو اضطراب انفعالي ..إلخ). و أخيراً محك التربية الخاصة Special Education (بمعنى أن التلميذ الذي لا يتعلم بالطرق العادية في المجال الذي يعاني فيه من الصعوبة بل يكون في حاجة إلى طرق تعليم متميزة لا تستخدم

بشكل عام مع الأطفال العاديين. كل هذه المفاهيم السابقة وثيقة الصلة بتعريف الطلاب الموهوبين و الذين يعانون من صعوبات التعلم.

ويصنف الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم إلى أربع مجموعات:

المجموعة الأولى :

تتكون المجموعة الأولى من الطلاب الموهوبين و لكن لديهم صعوبات تعلم دقيقة ، وهذه المجموعة يسهل تصنيفها تحت كلمة متفوق Gifted وذلك لأنهم يظهرون درجة ذكاء مرتفع و تحصيل مرتفع ، و لديهم عادة تهجئة و كتابة ضعيفة ، فقد يلاحظ المعلمون تفردهم في المهارات اللفظية، إلا أنهم يحبطون بسبب سوء الخط و الهجاء الرديء عندهم ، كما يبدو عليهم الإهمال و عدم التنظيم في الغالب ، و كلما تقدم هؤلاء الطلاب في دراستهم، فإن المساحة بين ما هو متوقع منهم و بين أدائهم في الغالب تتسع ، وهذا يجعل بعض المعلمين مذهولين لأنهم يتوقعون من كل الطلاب المصنفين في فئة الموهوبين الإنجاز المرتفع.إن هؤلاء الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم الدقيقة غالباً لا يتم تحديدهم كذوي صعوبات التعلم ، و حيث إنهم ينجزون بشكل نموذجي في المستوى المتوسط أو الأعلى فإنهم في الغالب يهملون عند إجراء الفرز لتحديد الصعوبة .

المجموعة الثانية :

طلاب موهوبون إلا أنهم يظهرون صعوبات في المدرسة ويعتبر هؤلاء الطلاب منخفضي التحصيل و قد يعزون تحصيلهم المنخفض إلى مفهوم

الذات المنخفض poor self-concept ، و نقص الدافعية ، أو الكسل ،و تظل صعوبات التعلم التي يعانون منه عادة غير معروفة معظم حياتهم التعليمية، وعندما تكون المدرسة بيئة متحدية للطالب ، فإن صعوباتهم الأكاديمية Academic difficulties قد تزداد على نحو وثيق الصلة بالموضوع حيث يتخلفون عن أقرانهم لدرجة أن الفرد في النهاية يشك في أن هذه المشكلة تمثل صعوبة في التعلم.

المجموعة الثالثة :

طلاب موهوبون ذوي صعوبات تعلم و هؤلاء هم أولئك الطلاب الذين تحجب مواهبهم صعوباتهم أو إحداهما تحجب الأخرى ، مما يجعلهم غير مصنفين ضمن أي مجموعة . وهؤلاء هم الفئة الأكثر صعوبة على التوصيف بسبب أن ذكاءهم المرتفع يعوض العجز عندهم ، و على الرغم من أن هذا العجز يعمل على عدم تألق ذكاؤهم المرتفع ، لذلك فإن معظم المعلمين لا يلاحظون هذه الاستثنائية exceptionality ، إنهم مثل المجموعة الأولى ؛يظهرون أداءً جيداً إلى حد ما و لا يظهرون حاجة للتربية الخاصة ، و لكن مع إزدياد متطلبات الدراسة في السنوات التالية فإنهم يحتاجون إلى رعاية حتى لا تزداد صعوباتهم الأكاديمية و نظن أنهم يعانون من صعوبات تعلم ، و نادراً ما يتم التعرف على إمكاناتهم الحقيقية الكامنة ، و يشير "Fetzer" إلى هذه المجموعة بانها مجموعة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم الخفية Hidden gifted/learning-disabled ؛ و لذا يجب على المعلمين أن يكونوا على وعي كبير بهؤلاء الطلاب من خلال مبتكراتهم الخاصة في مجال محدد.

المجموعة الرابعة :

طلاب موهوبون يعانون من صعوبات تعلم شديدة Severe learning disabilities و بالتالي يتم تصنيفهم كذوي صعوبات تعلم ، و هذه المجموعة غالباً ما تعرف بالعجز عن الأداء أكثر من قدراتهم على الأداء (Tittle) و غالباً ما يتم وصفهم ضمن صفوف التربية الخاصة لذوي صعوبات التعلم ، و ذلك العجز لديهم يمنعهم من التحصيل فيما يعتمد على الذكاء فقط ، و تعد هذه الفئة شائعة ، ففي دراسة قام بها (Baum,1985) وجد أن ٣٣% من الطلاب الذين يشخصون بصعوبات تعلم لديهم قدرة عقلية فائقة . فالتقييمات غير الملائمة و التشخيص غير المرن يجعل قدراتهم غير معروفة و بالتالي يهملون و لا يتم العناية بهم ضمن برامج الموهوبين.

بعد عرض المجموعات الأربع السابقة فإن السؤال الذي يطرح نفسه هل هناك اهتمام في مدارسنا بفئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية ؟ بالطبع لا لعدة أسباب تتلخص فيما يلي :

١) قصور في برامج التعرف على الطلاب الموهوبين من حيث العدد ، فهذه البرامج التي يتم بموجبها إجراء المسوح و الفرز للتلاميذ الموهوبين في المدارس.

٢) اعتماد المدرسين على درجات التحصيل فقط و اعتبارها المؤشر الوحيد للموهبة.

٣) قصور أدوات التشخيص.

٤) التعاون المفقود بين المدارس و الجهات المعنية بالموهبة أو القياس النفسي.
٥) لا يتم الأخذ في الاعتبار تداخل الحالتين معاً ، فلا بد من الاعتراف بوجود الثنائي معاً ، هذا بالإضافة إلى إدراك الموهبة في مجالات متنوعة.
٦) التعريفات الإجرائية المستخدمة حالياً في الأوساط البحثية في مدارسنا تستبعد العديد من الطلاب الموهوبين أكاديمياً و لديهم صعوبات تعلم ، و ذلك لاعتمادهم على مستوى مرتفع من الدرجات المحددة لمحك التشخيص.
٧) الواقع الملموس في مدارسنا إذا كانت هناك خدمات خاصة فغنها توجه إما للموهوبين و إما لذوي صعوبات التعلم و ليس للذين يجمعون بين الفئتين.

تقييم الطلاب ذوي صعوبات التعلم الموهوبين:

هناك أسباب ظاهرة و محدودة للتحصيل المنخفض لدى الأطفال العاديين، و بالعكس هناك أسباب متعددة للتحصيل المنخفض لدى الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. الأمر الذي يتطلب المزيد من الدراسات المتخصصة التي تتضمن تشخيص هذه الفئة ، فالفشل في أخذ العلاقة بين الطالب غير العادي، و ببيئة المدرسة في الاعتبار جعلنا لا نفهم الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم . و هذا هو الواقع في مدارسنا و مؤسساتنا العلمية التربوية ، حيث لا تأخذ في الاعتبار الخصائص الخاصة بهذه الفئة و احتياجاتها.

فالمدرسون يدركون و يميلون إلى إحالة الطلاب الذين لا يعانون من صعوبات تعلم إلى برامج الموهبة أكثر من الطلاب الذين يعانون من صعوبات تعلم على تحصيل مرتفع ، و بالتالي لا يتم التعرف عليهم على أنهم موهوبين.

إن تقييم هذا الثنائي يكون أمراً ممكناً بالنظر إلى نقاط القوة و الضعف في المجالات المختلفة ، و لقد لقب Tannenbaum and Baldwin,1983 هؤلاء الطلاب بأنهم متعلمون متناقضون Paradoxical learners و ذلك بسبب التناقض في أدائهم . و تعد هذه التناقضات مفتاح التشخيص ، و يبدو هذا التناقض بين درجات الاختبارات المختلفة ، و الأداء على اختبارات فرعية أو أنواع الفقرات في اختبار معين و السلوك في المنزل و في المدرسة ، و نقاط القوة و نقاط الضعف و حتى التناقض في درجات الذكاء بين الأخوة.

ومن أجل التشخيص الجيد ، لا بد من استخدام طرق متعددة لفرز الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ، و لا بد أن يكون هناك بطارية تقييم شاملة ، وتوصى باستخدام الطرق التالية مثل تقييمات البورتفليو ، والاختبارات النفسية و معلومات من الوالدين و المدرسين :

أولاً : تقييمات البورتفليو :

يتكون البورتفليو Portfolio من المعلومات التي تتعلق بالطالب من حيث الأنشطة التي يقوم بها داخل المدرسة ، و الأبحاث التي يكلف بها ، و اعماله بصفة عامة في المراحل التعليمية المختلفة ، و بالتالي فإن البورتفليو

يزودنا باستبصار حول تفكير الطالب و قدراته غير العادية من وجهة نظر نمائية.

ثانياً : الاختبارات النفسية :

يشمل هذا الجزء استخدام بطارية كاملة للتقييم مثل اختبارات الذكاء ، اختبارات القدرات الابتكارية ، بالإضافة إلى اختبارات للتحصيل و المهارات الإدراكية . و فيما يلي وصف لهذه البطارية و أهميتها في تقييم هذه الفئة :

١-اختبارات للموهبة :

لتشخيص الطلاب الذين يعانون صعوبات تعلم و لديهم موهبة ما ، لا بد من وجود دليل على هذه الموهبة او القدرة الخاصة ، حيث يظهر الطلاب أداءً على مستوى عالٍ أو قدرة على الأداء بمستوى عالٍ و قد تكون الموهبة أو القدرة عامة أو خاصة في أي من المجالات المتنوعة ، و مع ذلك يحتاج المتخصصون إلى إدراك أن صعوبة التعلم قد تخفض مستوى الأداء الأكاديمي للطالب.

وعند البحث عن هذا الدليل للقدرة أو الموهبة فإننا نتجه غالباً إلى اختبار ذكاء مقنن ، و عند استخدام هذا الاختبار لا بد من معرفة القدرات التي يقيسها و مدى استخدامه لفئة معينة ، و ذلك لأن اختبارات الذكاء تقيس مدى محدود من القدرات ، و بالتالي يهمل العديد من الطلاب الموهوبين ، فعلى سبيل المثال فإن اختبارات الذكاء لا تعد اختبارات جيدة لتشخيص الطلاب المبدعين ، أو الموهوبين رياضياً ، و قد لا تعكس قدراتهم الحقيقية . و بالنسبة للطلاب الموهوبين الذين لديهم صعوبات تعلم ، فإن درجة الذكاء

الكلية لا تعبر عن الصعوبة فهي درجة صماء تحدد القدرة الفعلية العامة ، و بالتالي فإنها لا تساعد في وضع برامج تعليمية أو علاجية.

ومع ذلك لا يمكن القول بأن اختبارات الذكاء ليس لها فائدة للأغراض التشخيصية أو العلاجية فقد ناقش (1983) Fox and Brody مدى ملائمة اختبارات الذكاء و اختبارات الاستعداد و التحصيل ، و ترشيحات المدرسين Teacher nominations ، و اختبارات الابتكار للتعرف على القدرات الكامنة للطلاب الموهوبين الذين يعانون من صعوبات تعلم . و يمكن استخدام اختبارات تورانس Torrance للتفكير الإبداعي لتحديد الطلاب الموهوبين و يكون بعض منهم يعاني من صعوبات تعلم ، كما يمكن استخدام الملاحظات السلوكية و المقابلات البنائية لتحديد الطلاب الموهوبين الذين يعانون من صعوبات تعلم . كل هذه الاختبارات تعطي دليلاً للموهبة.

وفي مجال صعوبات التعلم ، يوجد أيضاً جدال حول الاعتماد على اختبارات الذكاء كأفضل اختبارات أو أكثر المقاييس ملائمة للموهبة و التعرف على إمكانات الطفل. و لقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن طفلين حصل كل منهما على درجات ذكاء مختلفة تماماً ، و لكن أظهر كل منهما صعوبات في القدرة على تعلم القراءة ، و ليس بالضرورة أن يكونا مختلفين في مهارات حل الشفرة decoding (أو معالجة الأصوات الكلامية).

وإذا كنا قد تحدثنا عن اختبارات الذكاء كدليل للموهبة فلا بد من النظر إلى القدرات Abilities و الوقوف على القدرات المعرفية ، و الوجدانية ، و

الدافعية. وبالنسبة للأفراد الذين يعانون من صعوبات تعلم ، فإن التقييم يقتصر على الصعوبات التي يعاني منها الفرد في هذه المجالات. أما تقييم القدرات عند الأفراد الموهوبين الذين يعانون من صعوبات تعلم لا بد أن يكون شاملاً و يشتمل على قدرات غير تقليدية.

ولقد أشار رينزولي ,Renzulli إلى مثل هذه القدرات غير التقليدية الغامضة و فيما يلي بعض هذه القدرات :

- الشجاعة الأخلاقية (مشاعر إيجابية ناتجة عن العمل الحاد).
- التفاؤل وهو الإحساس بالقوة لتغيير الأشياء.
- البصيرة و التخيل (الإحساس بالاتجاه).
- الأمل (الإحساس بالقضاء و القدر).
- الاستغراق (الحساسية باهتمامات الإنسان).
- النوع (الرومانسية و التهذيب).
- الاختيار الشخصي (طاقة جسدية و عقلية).

٢-اختبارات للتحصيل :

يمكن قياس التحصيل كدليل على صعوبات التعلم باستخدام التشخيص الرسمي؛ أي الاختبارات المقننة ، و من هذه الاختبارات في بيئتنا العربية ، اختبار التحصيل واسع المدى (WRAT) و قد نقله إلى البيئة المصرية عبد الرقيب أحمد البحيري ، عبد القادر فتحي فراج (تحت الطبع) ويتكون هذا الاختبار من مستويين يستخدم المستوى الأول مع الأطفال من سن ٥ سنوات إلى ١١ سنة ، و المستوى الثاني يستخدم مع الأطفال من سن ١٢

إلى ٧٥ سنة ، و كل مستوى منها يتكون من ثلاثة اختبارات فرعية (١) اختبار القراءة ، (٢) اختبار الهجاء ، (٣) اختبار الحساب.

كما يمكن استخدام التشخيص غير الرسمي و هو ما يقوم به المدرس للتعرف على الطفل الذي ينخفض مستواه في القراءة أو الكتابة أو الحساب بشكل واضح عن مستوى صفه و ذلك من خلال الاختبارات التي يجريها من أجل التقييم.

٣-المهارات الإدراكية :

ويقيس هذا الاستبيان ٨ مجالات للمهارات الإدراكية ، و ينقسم هذا الاستبيان إلى بعدين يتكون كلا منهما من أربع مهارات ، فالبعد الأول و الخاص بمهارات الإدراك البصري يتكون من (التمييز البصري- الذاكرة البصرية- التعرف على الأشياء – التآزر البصري الحركي)، أما البعد الثاني فيقيس مهارات الإدراك السمعي التالية : (التمييز السمعي ، الربط السمعي ، الذاكرة السمعية ، التتابع السمعي).

ثالثاً : معلومات من الوالدين و المدرسين :

يلاحظ العديد من الآباء ظهور الموهبة في مجال ما لدى أطفالهم ، و في المقابل يلاحظ عليهم تدني درجاتهم في التحصيل الأمر الذي يجعلهم يركزون على معالجة التحصيل دون الاهتمام بجانب الموهبة التي قد تبدو في حب الاستطلاع و التفكير المجرد ، و يعد هذا خطأً كبيراً لأن التركيز على التحصيل من خلال تعليم الطفل العادي لا يجدي مع هذه الفئة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، كما يهتم المدرسون بالتقارير و السجلات الخاصة

بالطلاب الموهوبين و جوانبهم الإيجابية و السلبية و علاقاتهم بقرنائهم ، كل هذه المعلومات مصادر غنية لاكتشاف الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

وبعد عرض الاختبارات المختلفة و أدوات التقييم المستخدمة يقدم الباحث الحالي تصوراً لعملية التشخيص طبقاً للخطوات التالية :

١-تقييم تحصيل الطالب : و يتم ذلك بموجب اختبارات مقننة للتحصيل مثل اختبار التحصيل واسع المدى أو غيرها ، و كذلك اختبارات غير مقننة مثل تقييم المدرس و متابعته للطالب ، و بناءً على هذه الخطوة يتم اختبار الطلاب منخفضي التحصيل.

٢-استبعاد التخلف العقلي : يتم تطبيق مقياساً للقدرة العقلية مثل اختبار ستانفورد بينيه الصورة "ل" (لويس كامل مليكه ،١٩٩٩) أو مقياس وكسلر للأطفال Wisr-R ، أو مقياس مكارثي McCarthy scales of children's Abilities . وطبقاً لهذه الخطوة يتم استبعاد ذوي الذكاء الأقل من المتوسط و المتخلفين عقلياً ، و يصبح لدينا مجموعة ذوي قدرة عقلية مرتفعة و تحصيل منخفض.

٣-استبعاد المتأخرين دراسياً ، للتميز بين الطفل ذي القدرة المرتفعة و التحصيل المنخفض بسبب ظروفه البيئية و المدرسية المختلفة ، مثل مشاكله الانفعالية أو قصور في المنهج كأن يكون غير مناسب لقدراته بشكل كاف ، و بين الطفل ذي القدرة المرتفعة و التحصيل المنخفض بسبب معاناته من صعوبة التعلم ، و للتفرقة بين هاتين الفئتين ، يتم

الاستعانة بإستبانة للكشف عن الظروف البيئية و استبعاد الأطفال من هذا النوع و الذين يمثلون مجموعة المتأخرين دراسياً.

٤-الكشف عن ذوي صعوبات التعلم ، تطبق بطارية للمهارات الغدراكية السمعية و البصرية و التي سبق الحديث عنها و كذلك اختبارات للتآزر البصري الحركي ، و من يعاني قصوراً في هذه المهارة يصبح من عينة ذوي صعوبة في التعلم.

٥-لكشف عن أنماط الموهبة ، في هذه الخطوة يتم الاستعانة بالاختبارات الإبداعية ، و بطارية للقدرات الخاصة للكشف عن ماهية هذه القدرات فقد تكون القدرة الرياضية أو اللغوية أو الفنية ...إلخ.

فئات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم :

بسبب إمكاناتهم الأكاديمية، فإن تحصيل التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم قد لا يكون متدنياً كما هو الحال لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. ولهذا السبب، فإن الأسباب قد تعود في كثير من الأحيان إلى التربية الخاصة بدرجة أقل مما هو لدى ممن هم غير موهوبين من نظرائهم ويعتقد برودي وميلز (١٩٩٧) أن هؤلاء التلاميذ قد يخفقوا في الحصول على الخدمات المخصصة التي يحتاجونها نتيجة إخفاقهم في المعايير الخاصة ببرامج الموهوبين أو برامج ذوي صعوبات التعلم. وغالباً ما يستطيع الموهوبون تعويض عجزهم. كما إن تحصيلهم لا يكون دون مستوى الصف. وأنهم قد لا يحصلون على إحالات إلا إذا كانت هنالك قضايا سلوكية. ومن جهة أخرى،

فإن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لا يعرفون أنهم موهوبين لأنهم لا يظهرون باستمرار إنجازاً عالياً. وبالنظر إلى أسباب قلة الإحالات، فقد حدد الباحثون ثلاث فئات من التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

- **النوع الأول: صعوبات التعلم البسيطة:**

النوع الأول من الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم هم أولئك الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم البسيطة. هؤلاء التلاميذ يميلون إلى إظهار أداء جيد خلال المرحلة الابتدائية وغالباً ما يشاركون في برامج الموهوبين في هذه المرحلة ، وهم لا يصلون إلى الصعوبة إلا عندما يجب أن يقوموا بعمل ذي مستوى عالٍ في مجال عجزهم وربما يمرون في فترات من التحصيل المتدني. ولكونهم كانوا ذوي أداء جيد سابقاً، فإنهم غالباً ما لا يعرّفون على أنهم ذوي صعوبات تعلم، ولكن يمكن النظر إليهم على أنهم كسولين، ويفتقرون إلى الدافعية، أو أن لديهم تدني في احترام الذات وقد حذر باوم (١٩٩٠) من أن هذه يمكن أن تكون سبباً في تدني التحصيل ويجب أن تؤخذ جيداً بعين الاعتبار.

- **النوع الثاني: صعوبات التعلم الشديدة:**

النوع الثاني من التلاميذ لديهم صعوبات تعلم شديدة، لكنهم أيضاً موهوبين. ويعرف هؤلاء التلاميذ على أنهم ذوي صعوبات تعلم ولكنهم نادراً ما يعرفون على أنهم موهوبين . وتتم ملاحظتهم لمعرفة ما لا يمكنهم القيام به أكثر مما يمكنهم القيام به، ويصبح الاهتمام منصباً على مشكلاتهم. وما لم

يتم تعريفهم بشكل صحيح وتزويدهم بالبرامج المناسبة، فإنه من الصعب عليهم إظهار إمكاناتهم الكامنة .

- **النوع الثالث: القدرات والإعاقات المقنّعة:**

النوع الأخير من التلاميذ لا يتم تعريفهم عموماً على أنهم موهوبين أو ذوي صعوبات تعلم. فموهبتهم تغطي على إعاقاتهم، وإعاقاتهم تغطي على موهبتهم. وكنتيجة لذلك فإنهم يظهرون أداءً متوسطاً، وكثيراً ما لا يشار إليهم لأغراض التقييم ، وبدون التقييم الرسمي، فإن التناقض بين قدراتهم وتحصيلهم لا تتم ملاحظته. وقد يكون أداء هؤلاء التلاميذ في مستوى الصف ولكنهم لا يظهرون إمكاناتهم الكاملة ، وتظهر هذه المجموعة من التلاميذ تحدياً مهماً لأن إعاقتهم قد تؤدي إلى تدني درجة ذكائهم بشكل كبير لدرجة أنه حتى من خلال الفحص لا يتم تعريفهم على أنهم موهوبين.

مسألة التعويض للموهوب ذي صعوبات التعلم:

إن الأصعب من عملية تحديد التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم هي فكرة التعويض ، فالتلاميذ الموهوبون ذوو قدرات ممتازة في حل المشكلات. وكلما كان لديهم منطق مجرد أكثر كلما كانوا أفضل قدرة على استخدام المنطق بدلاً من استخدام قوة الأسلوب في حل المشكلات وقد يكون التعويض شعورياً أو لا شعورياً، فجزء من الدماغ قد يستغرق أكثر عندما يتعرض جزء آخر للتلف. وفي بعض الحالات، فإنه يمكن أن يتم تعليم التلاميذ أساليب تعويض محددة، وبينما يساعد التعويض الطالب على

التكيف، فإنه يؤدي إلى صعوبات أكثر في إيجاد تشخيص دقيق لصعوبة التعلم.

ويجد العديد من المربين والباحثين وعلماء النفس صعوبة في تقبل واستيعاب هذا المفهوم على الأقل لما ينطوي عليه من تناقض يبدو غير منطقي، فقد استقر في وعي الباحثين، والمربين، وعلماء النفس، أن الموهوبين يحققون بالضرورة ودائماً درجات مرتفعة على اختبارات الذكاء، حيث يكون محك الموهبة هنا هو الذكاء أو القدرة العقلية العامة، كما أنهم يحققون درجات تحصيلية عالية تضعهم ضمن أعلى ٥% من أقرانهم على الاختبارات التحصيلية والمجالات الأكاديمية عموماً.

اما الفئة التي تجمع بين الموهبة وصعوبة التعلم فهي تمثل مشكلة تجمع بين متناقضين ، وتتبلور في تحديد الموهوبين ذوى صعوبات التعلم تحديدا بالغ الصعوبة للخبراء ، والباحثين ، والممارسين ، والتربية الخاصة ، بسبب خاصية الاستبعاد المتبادلة للأنشطة المرتبطة بالخصائص السلوكية المميزة لوجهي محك التحديد :الموهبة من ناحية وصعوبات التعلم من ناحية اخرى على الرغم من وجود هذه الخصائص في نفس الوقت لذات الفرد.

فعندما بدأ التربويون لأول مرة وصف التلاميذ الذين يظهرون دلائل تشير إلى تعرضهم لصعوبات التعلم والذين تبدو عليهم أيضاً علامات الموهبة، فإن الكثيرين قد اعتبروا ذلك نوعاً من التناقض. والنغمة التي كانت سائدة منذ أن قدم تيرمان Terman نتائج دراسات طولية ، هي أن التلاميذ

الموهوبين يسجلون درجات مرتفعة على اختبارات الذكاء ويؤدون بطريقة جيدة في المدرسة .

ولقد أتاحت معظم هذه التعريفات فرصة الجمع بين الموهبة وصعوبات التعلم، حيث لم تحدد حداً أعلى للذكاء العام أو القدرات الخاصة في واحدة أو أكثر من المجالات المختلفة. وعندما قدمت رابطة الأطفال والراشدين من ذوي صعوبات التعلم تعريفاً احتوى بشكل خاص على عبارة ''الذكاء المتوسط والفائق'' والذي يحدث بطريقة مصاحبة مع صعوبات التعلم، والذي فتح الباب بشكل أوسع للتعرف على التلاميذ الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم. وتحتوي بعض التعريفات النظرية على إشارة إلى التباين بين القدرة العقلية والتحصيل، وهما كمفهوم وممارسة يمثلان أهمية كبيرة في تحديد الكثير من التلاميذ الموهوبين الذين يعانون في نفس الوقت من صعوبات التعلم، وذلك على الرغم من أن استخدام هذا التباين والاختلاف في تعريف صعوبات التعلم قد تعرض لكثير من الانتقادات.

ومن الجانب الأخر لم تسفر محاولات تعريف الموهبة في إطار نظري إلا عن القليل من النتائج. فعلى سبيل المثال، تم تعريف الموهبة على أنها درجة عالية من الذكاء العام ،أو درجة عالية من الاستعداد في مجال أكاديمي معين، والتفاعل بين القدرة العالية، والدافعية، والإبداع . ومما زاد من صعوبة تعريف الموهبة انعدام الاتفاق حول ما يعنيه مفهوم الذكاء، مع ظهور العديد من المداخل الخاصة بالقياس النفسي والنمو ومعالجة المعلومات والتي قدمت وجهات نظر مختلفة حيث حاولت بعض هذه التعريفات تكييف الطالب مع

صعوبات التعلم أكثر من التعريفات الأخرى. فعلى سبيل المثال، فأن مفهوم جاردنر عن الذكاءات المتعددة يفترض إظهار الشخص قدرة عالية في أحد المجالات دون أن يصاحب ذلك بالضرورة قدرات عالية في كل المجالات الأخرى ، وبهذا قدم تفسيرا قويا لظاهرة صعوبات التعلم من خلال اقتراحه أن الأفراد يمتلكون ثمانية انواع من الذكاء او القدرات العقلية المتعددة والموزعة على أجزاء الدماغ المختلفة ، وإن هذه الذكاءات تنمو بشكل متفاوت من فرد لاخر ، وإن الصعوبة التعليمية تحدث عندما يصاب الجزء او الخلايا العصبية المسؤولة عن هذا الذكاء نتيجة إصابة معينة تحدث في مرحلة من مراحل حياة الفرد ، لأسباب قد تكون داخلية او خارجية ، بينما لا تتأثر الأجزاء الدماغية الأخرى ، مما ينتج عنه عجز او قصور في أداء ذلك الجزء من الدماغ فقط، والذي يظهر للمعلمين على شكل صعوبة تعليمية محددة في مهارة او قدرة معينة يكون ذلك الجزء مسؤولا عنها، وغالبا ما تكون الإصابة عند ذوي صعوبات التعلم في المناطق الدماغية المسؤولة عن القدرات اللفظية والرياضية، بينما تكون قدراتهم او ذكاءاتهم الاخرى سليمة وتعمل بكفاءة قد تكون مرتفعة ، ومن الممكن ان يصلوا من خلالها الى مراحل متقدمة في سلم الابداع والابتكار، كذلك لا يهمل جاردنر البيئة التعليمية التي يدرس فيها الطالب وانعكاسها على قدراته وتحصيله الاكاديمي، فالبيئات الصفية غير المثيرة، والأنشطة الصفية التي لا تتناسب مع مواهب واهتمامات هؤلاء التلاميذ، ولا تلبي احتياجاتهم الفردية.

وقد تم تحديد معنى الموهبة على أساس تعدد المحكات المشار اليه في ويرى ان الطالب الموهوب يعتبر كذلك عندما يتوافر لديه أي شرط من الشروط الاتية:

- أن يكون لديه نسبة ذكاء تصل إلى ١٢٠ على الأقل وتم تحديده بأحد الاختبارات التي تقيس الذكاء.
- أن يكون لديه مستوى عال من الاستعدادات الخاصة مثل : الاستعداد العلمي او الفني او القيادة.
- أن يكون لديه مستوى عال من القدرة على التفكير الإبداعي.

وتبنى قسم التربية بالولايات المتحدة ومعظم أنظمة التعليم النظرة المتعددة للموهبة، والتي قدمها مارلاند Marland عام ١٩٧٢ والمشار إليه في جروان (٢٠٠٤) بوصف التلاميذ الموهوبين على أنهم التلاميذ الذين يظهرون تقدماً كبيراً أو إمكانية كبيرة في واحدة من المجالات الخمسة الآتية: القدرة العامة للذكاء، الاستعداد الأكاديمي الخاص، التفكير الإبداعي أو المنتج، القدرة على القيادة، الفنون البصرية والأدائيةً، فالطلبة الموهوبين على أنهم أولئك الذين يعطون دليلا على اقتدارهم على الاداء الرفيع في المجالات العقلية والإبداعية والفنية والقيادية والأكاديمية الخاصة ، ويحتاجون خدمات وأنشطة لا تقدمها المدرسة عادة وذلك من أجل التطوير الكامل لمثل هذه الاستعدادات . وعلى الرغم من ذلك، فلم يستثن التعريف الفيدرالي للطفل الموهوب التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم وذلك لأن هذه التعريفات:

- ذكرت أن الطفل ليس في حاجة إلى أن يكون شاذاً في أي شيء حتى نعتبره موهوباً.
- لم تضع حدوداً دنيا للأداء أو القدرة في أي من المجالات.
- اعترفت على وجه الخصوص بأن التلاميذ يمكن أن يكونوا موهوبين حتى إذا لم يكن أداؤهم الحالي في مستوى مرتفع، وذلك طالما أنهم يمتلكون الإمكانات والاستعدادات.

وفي عام (١٩٨١) عقد مؤتمر في جامعة جون هوبكنز دعي إليه خبراء في كلا المجالين، صعوبات التعلم والموهبة، لدراسة هذا الموضوع. وفي ذلك الوقت كان الاهتمام بتلبية حاجات التلاميذ الموهوبين ، وأيضاً التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم بشكل واضح على عدة مستويات، لكن التلاميذ الذين كانوا يجمعون بين خصائص كل من النوعين، الموهبة وصعوبة التعلم، لم يلقوا إلا اهتماماً ضئيلاً للغاية، وقد وافق المشاركون على أن التلاميذ الموهوبين والذين يعانون في نفس الوقت من صعوبات التعلم يوجدون بالفعل، لكنهم في أغلب الأحيان لا يحصلون على الاهتمام الكافي عندما يتم تقييمهم من أجل التعرف على الموهوبين أو الذين يعانون من صعوبات التعلم. كما بذل المؤتمر جهداً كبيراً للتأكيد على أن التلاميذ الموهوبين والذين يعانون في نفس الوقت من صعوبات التعلم لهم خصائصهم واحتياجاتهم الخاصة .

والواقع أن الكثيرين من الموهوبين ذوى صعوبات التعلم يفشلون في الوفاء بالمتطلبات الملائمة للتقويم المدرسي كما ينشده المدرسون ، بسبب اتجاه المدرسين الى الميل الى الحاق التلاميذ العاديين ببرامج الموهوبين ، دون التلاميذ

ذوى صعوبات التعلم . كما ان التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم الذين يمكنهم تعويض هذه الصعوبات او التغلب عليها في بعض المواقف ، نادرا ما ينظر اليهم على انهم من ذوي الصعوبات ، ما لم تظهر بالنسبة لهم صعوبات ملموسة ، وهذا يجعلهم أكثر قابلية للاستبعاد. ومن جانب أخر فإن الموهوبين ذوى صعوبات التعلم، نادرا ما يحققون مستويات تحصيلية أو أكاديمية مرتفعة ، ولذا فإنهم يظلون مستبعدين من عداد الموهوبين ، وخاصة اذا كان محك التحديد والحكم هو التفوق التحصيلي.

خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

يصعب وصف أو وضع قائمة بخصائص نموذجية للأفراد الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لأن ثمة الكثير من أنواع الموهبة و الكثير من أشكال صعوبات التعلم المحتملة ، مما يجعل من تشخيص هذه الفئة مسألة معقدة .

فغالبا ما تخفي صعوبات التعلم الموهبة أو تحول دون التعبير عنها ، ويمكن بالمقابل القول أن الموهبة يمكن في أغلب الأحيان أن تخفي صعوبات التعلم لأن قدرات الشخص العقلية القوية يمكن أن تساعده في تجاوزها أو التغلب عليها أو التعويض عنها .

وفيما يلي أبرز الخصائص التعليمية و بعض أشكال الضعف التي تلاحظ بدرجة أكبر من الأخرى لدى هؤلاء الأطفال: (ضعف في الكتابة اليدوية، ضعف في التهجئة، فقدان القدرة على التنظيم ، صعوبة في توظيف واستخدام استراتيجيات منظمة لحل المشكلات) ، وغالبا يلاحظ (قدرة على

التحدث و الفهم ، إدراك العلاقات و اكتشافها بشكل جيد ، غنى المفردات ، معرفة معلومات ذات صلة بكثير من الموضوعات المتنوعة ، مهارات انتباهيه، قدرة عالية على التفكير المنطقي الاستدلالي، مهارات تواصل جيدة وربما يكونون منتجين و مبدعين ، دافعية عالية للأداء بخاصة للمهمات التي يميلون إليها ، خصائص أخرى قد توجد مثل حب الاستطلاع ، مدى واسع من الاهتمامات المتعددة ، القدرة على العمل الجيد باستقلاليـة) الا انهم كثيرا ما يواجهون صعوبات في واحدة أو أكثر مما يلي : (الكتابة، القراءة، الرياضيات ، استكمال المهمات الأكاديمية، ضعف اللغة ،ضعف الذاكرة ، تكوين المفاهيم والإدراك المكاني).

إن الطفل الموهوب يعد من مجالات التربية الخاصة وذلك لأنه يحتاج إلى نوع خاص من التربية نظراً لطبيعة التفوق أو الموهبة ، وفي رأي جماعة من المربين أن الموهوب هو الذي يتصف بالامتياز المستمر في أي ميدان هام من ميادين الحياة ، و يتمتع بذكاء رفيع يضعه في الطبقة العليا التي تمثل أذكى ٢% ممن هم في سنه من الأطفال ، أو هو الطفل الذي يتسم بموهبة بارزة في أية ناحية .

أولاً: الخصائص الجسمية:

تعددت الدراسة والأبحاث حول خصائص الموهوبين الجسمية منذ وقت مبكر. وقد أكد على تأثير العوامل الوراثية على مختلف جوانب النمو حيث قام بعمل دراسة تتبعيه لعينة مكونه من ألف شخص تنتمي إلى (٣٠٠) أسرة و أظهرت النتائج أن هناك تشابهاً ملحوظاً لهؤلاء الأفراد في

النواحي الجسمية والعقلية للعائلات والأسر التي ينتمون إليها خلال الأجيال المتعاقبة.

وأوضحت دراسات أن مستوى النمو الجسدي والصحي والرياضي للموهوبين يفوق أقرانهم من العاديين في مستوى الذكاء. فالطفل الموهوب يتميز في مرحلة الطفولة المبكرة بالمشي المبكر، أي قبل العاديين بحوالي ثلاثة أشهر ونصف. والنطق بكلمات ومفردات في عمر أصغر من أقرانه، ولديه قدرة على مسك الأشياء بإتقان كالتعامل مع الأدوات الدقيقة ويكون في عمر السنتين تقريبا وتظهر لديه قدرة حركية عالية مثل الحركة السريعة، القفز، الركض. كما أنه يتمتع بقسط وافر من الحيوية والنشاط يستمر لفترات طويلة. فالأطفال ذوي التفوق والموهبة يتميزون بالآتي من الناحية الجسمية:

- أكثر وزناً عند الولادة.
- ظهور الأسنان لديهم في وقت مبكر.
- تفوقهم على أقرانهم في النطق والكلام في أعمار مبكرة.
- تفوقهم على أقرانهم في المشي المبكر.
- زيادة في الطول وقوة البنية في مرحلة الطفولة.
- يصلون إلى مرحلة البلوغ في عمر أصغر من العاديين.
- مستوى عالي من اللياقة والقوة البدنية.
- يتميزون بقسط وافر من الحيوية والنشاط خلال مراحل نموهم.
- الصحة الجيدة والطاقة العالية لممارسة الألعاب الرياضية والأعمال اليدوية.

- ندرة الأمراض لديهم وتقل بينهم الأمراض المعدية والضعف العام والإصابات وسوء التغذية.
- تقل بينهم العيوب الحسية والأمراض العصابية مقارنة بالأطفال العاديين.
- فترة النوم والاسترخاء تطول لديهم مقارنة بالعاديين وتستمر معهم إلى مراحل الرشد.
- قد تظهر زيادة في الوزن لدى البعض من الموهوبين أو المبتكرين وذلك نتيجة للانهماك في العمل الفكري والابتعاد عن الأنشطة الرياضية، فتظهر لديهم زيادة في الوزن تتراوح بين اثنين إلى ثلاثة كيلوجرامات عن أقرانهم العاديين.
- الخلو من عيوب النطق والكلام، ويظهر لديهم تقدم في نمو العظام.
- طول ووزن أكبر خلال فترة المراهقة وقدرة حركية عالية السرعة.
- يتميزون بتنفس سليم ونادراً ما تظهر لديهم حالة صداع.

ولقد أكدت هولنجوورث (١٩٣٦م)، أن هؤلاء الأطفال الموهوبين على الرغم من زيادة الوزن لديهم إلا أنهم يتميزون بخفة إدارة الأعمال وحركة أكثر من زملائهم الأقل ذكاءً منهم ولكن عموماً إن هؤلاء الموهوبين يتميزون بالبنية الجسمية المتناسقة والوضع الصحي المتوازن.

وكما أشارت الدراسات أن التكوين الجسماني والصحي للمبتكرين عقلياً أفضل من التكوين الجسماني والصحي للعاديين من حيث الطول والوزن والخلو من الأمراض والإعاقات والقصور الحسي. ولا يعني أن الأطفال

أو الأشخاص من ذوي الإعاقات لا يتميزون بالذكاء والموهبة، فإن أصحاب الإعاقات الحسية والحركية لديهم مواهب أيضاً فعلى سبيل المثال المفكرة والكاتبة هيلين كيلر على الرغم من أنها صماء وعمياء ولديها شلل إلا أنها اشتهرت من خلال أفكارها وكتاباتها بمساعدة المربية المرافقة لها. وكذلك فرانكلين روزفلت الرئيس الأمريكي الأسبق فقد كان مصاباً بشلل الأطفال ولكن لم يمنعه ذلك من القيام بأعباء الرئاسة الأمريكية.

ولهذا يجب التنويه هنا على أن التفوق العقلي المصاحب للبنية الجسمية السليمة والصحة العامة قد لا ينطبق على كل طفل متفوق أو موهوب، و أظهرت دراسة لايكوك وكايلور (١٩٦٤م)، عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية للنواحي الجسمية للمبتكرين وغير المبتكرين من الجنسين الذكور والإناث. وقد أرجع بعض العلماء تلك الفروق التي تتضح بين التفوق العقلي والسلامة الجسدية والصحية إلى العوامل المحيطة بالفرد كالاقتصادية والاجتماعية للأسرة التي نشأ فيها الفرد.

ثانياً: الخصائص العقلية:

- **النمو العقلي:**

إن النمو العقلي للموهوبين الصفة الهامة السائدة و الأساسية التي من خلالها يتم التعرف عليهم، والذكاء كما ذكرنا في الفصل الثاني هو نتيجة للتفاعل بين العوامل الوراثية والبيئة. وإن الشكل الأساسي لتنظيم العمليات العقلية يتكون منذ الولادة، فعند ولادة الطفل، فإن دماغه يحتوي على عدد من الخلايا تتراوح بين (١٠٠) إلى (٢٠٠) بليون خلية دماغية، وخلال

مراحل النمو فإن تلك الخلايا تتطور وتنمو وتصبح أكثر تميزاً وتفرداً، ويؤكد العلماء أنه بقدر استخدام تلك الخلايا ووضعها موضع التطبيق بقدر ما تميز الفرد بقدرة ذهنية متفردة، ولكن للأسف إن (٥٥%) فقط من القدرة للخلايا الدماغية المتعددة الموجودة لدينا يتم استخدامها في مختلف مناشط الحياة. ولهذا فإن القدرة الذهنية لتعتبر من أهم الخصائص التي ينبغي رعايتها والاهتمام بها والنظر إليها في عملية التخطيط للبرامج والأساليب التعليمية. إن ما يميز الطفل المبتكر أو الموهوب هو المستوى العالي للقدرة العقلية وتعدد المواهب. حيث يبدو أسرع في نموه العقلي من الأطفال العاديين بمعدل (١,٣) مقارنة بالنمو العقلي للطفل العادي وهو الواحد الصحيح، فالنمو العقلي للطفل الموهوب يتعدى ويفوق عمره الزمني، بينما العمر العقلي للطفل العادي يساوي في نموه عمره الزمني، هذا يتمثل في نسبة الذكاء للمبتكرين عقلياً. وهناك اتفاق أن (١٣٠) درجة ذكاء، بانحرافين معياريين فوق المتوسط هو الحد المناسب لتحديد بداية التفوق العقلي، وهو الحد الفاصل بين المبتكرين وبين الشخص العادي على إحدى الاختبارات اللفظية الفردية.

أن التطور العقلي للموهوب يتجاوز عمره الزمني والنضج الجسدي، وذكر بياجيه أن الأطفال الموهوبين يتميزون بقدر عالٍ و متسارع من النمو العقلي مما ينعكس على زيادة نسبة الذكاء لديهم، فهم يظهرون قدر من التفكير المجرد ويتزايد ويتعقد بوجود مفاهيم متعددة مما يؤدي إلى تنوع العملية الذهنية في حل المشكلات والتفكير المعقد . كما أن هؤلاء الموهوبين من الصغار غالباً ما يظهر تفوقهم في معظم المواد الدراسية فتفوقهم لا يقتصر

على مادة محددة ولكن التفوق لديهم في مختلف المواد الدراسية. وقد أكد تيرمان واودين (١٩٤٧م) من خلال دراستهم لعينة من الموهوبين أن تفوق هؤلاء الموهوبين قد يستمر لمراحل متقدمة وقد يحتفظون بتفوقهم لسنوات طويلة حيث أنهم التحقوا بالدراسة الجامعية وتفوقوا فيها، وأكدت الدراسة أن هؤلاء الموهوبين قد يظهر البعض منهم تفوقاً في المواد والموضوعات التي تتطلب تفكيراً مجرداً أكثر من الموضوعات التي تعتمد على النواحي العملية ولهذا قد تختلف درجة إجادتهم من مادة لأخرى مما ينعكس على تحصيلهم الدراسي وقد يظهر البعض منهم تفوقاً في الحساب واللغة أكثر من المواد الأخرى.

– القدرة على فهم واكتساب اللغة للموهوب:

إن الطفل الموهوب يتميز بتعلم اللغة وفهمها، حيث تعتبر من الخصائص الدالة على التفوق والموهبة في وقت مبكر من عمر الطفل ومن الخصائص الأولوية في الظهور والتي تتضح في النمو السريع في اكتساب اللغة، فيظهر لديهم التعبير اللفظي لتفسير ما يدور حولهم، فتصبح لديهم من الكلمات والمفردات مما يساعدهم على إجراء العمليات الذهنية المجردة وتكوين مفاهيم أخرى معقدة، ومعالجة الموضوعات وحل المشكلات، وتكوين بناء معرفي يساعدهم على فهم العلاقات والترابطات للموضوعات المتعددة.

فالأطفال الموهوبين يبدؤون الحديث في مرحلة عمرية مبكرة مقارنة بالأطفال العاديين، ويمكن أن يتعلموا اللغة بأنفسهم من خلال الاتصال والاحتكاك بالبيئة المحيطة بهم وتتضح مهاراتهم اللغوية من خلال الاستيعاب والفهم لمفردات متعددة وضرورية، ولديهم القدرة على تمييز الفروق الدقيقة في

اللغة وخاصة المفردات التي تتسم بالمعاني المعقدة مستخدمين ألفاظاً وكلمات غير متداولة في فئتهم العمرية، ولديهم القدرة على التحكم وبشكل دقيق في مفردات اللغة، فهم يتميزون بنوعية الألفاظ التي يختارونها ويستخدمونها، ومعدل النمو اللغوي لديهم أكبر من أقرانهم من العاديين، مما يمكنهم من التعبير عن أفكارهم والتوسع في محادثاتهم ومناقشاتهم، ومن خلال طلاقتهم اللغوية، وتظهر قبل التحاقهم بالمدرسة، والبعض من هؤلاء الموهوبين الصغار قد يطلبون المساعدة من آبائهم وأمهاتهم لتتبع الكلمات لقراءتها في الصحف والمجلات التي يطلعون عليها ويقومون بمحاولات مبدئية من طرفهم لتهجئة الحروف والكلمات. وبما أن معدل النمو اللغوي لديهم أكبر من أقرانهم العاديين، لذا فهم أقدر على استخدام الكلمات وتكوين الجمل وتحليلها، ولديهم اهتمام بمعرفة المزيد من الكلمات وخاصة النادرة، مما يدفعهم إلى إنشاء قوائم وتصنيفات للجمل والكلمات واستخدامها في جمع المعلومات، فهم باستمرار في حالة تصحيح للمعلومات والبيانات التي تعلموها واكتسبوها مما يزيد من خصوصيتهم اللغوية ويجعلهم يتميزون بطلاقة لغوية وفكرية تفوق أقرانهم .

وقد أظهرت دراسة لعدد (٨١) موهوباً وموهوبة ممن تعدت نسبة ذكائهم (١٧٠) درجة على مقياس ستانفورد بينيه للذكاء أن هؤلاء الموهوبين أظهروا تفوقاً عالياً في الأعمار الثالثة والخامسة في القدرة على القراءة والاستيعاب لما يقرؤون مقارنة بالأطفال الأقل ذكاءً من الموهوبين لمن يصل ذكاؤهم من (١٣٠) إلى أقل من (١٧٠) درجة ومن هم أكبر منهم سناً من

حيث استخدام الجمل التامة، وأكدت دراسات أن أحد الأطفال المبتكرين في الدراسة لديه وصل مستوى أدائه في الاختبارات اللغوية إلى مستوى طفل عمره الزمني ست سنوات ونصف بينما عمر ذلك الطفل الفعلي هو سنتان وثلاثة أشهر. ونظراً لما يتميز به هؤلاء المبتكرون والموهوبون من مواهب وقدرات هم مولعون وشغوفون بالقراءة لإشباع تلك المتطلبات لقدراتهم العقلية، فلديهم ميل وحب القراءة وخاصة الكتب لمن هم أكبر منهم سناً فيميلون إلى تعلم القراءة في سن مبكر وقد يتعلمونها بأنفسهم تلقائياً من خلال التهجئة والتكرار، فيقرؤون بنهم وبشدة في الأعمار المبكرة أكثر من المراحل التالية وخاصة فترة المراهقة حيث تقل فيها قراءتهم لانشغالهم بالنشاطات وتعدد وسائل الترفية والجذب مثل برامج الأنشطة الرياضية والتلفزيونية والترفيهية وغيرها من الوسائل.

إن كمية القراءة للطلبة الموهوبين تتضاعف في الأعمار الثامنة والتاسعة عن أقرانهم العاديين، ولكن تبدأ بالتناقص في مرحلة المراهقة ومن ثم تعود في مرحلة الرشد أكثر كثافة وعمقاً وانتقاء. وهؤلاء الصغار من الموهوبين يجدون في القراءة متعة وخبرة تتحدى عقولهم وتشبع رغباتهم للقيام بمتطلبات العمليات العقلية المتنوعة والتي تعتمد على تلك المعلومات والبيانات المستقاة من قراءاتهم المتنوعة. فهي تساعدهم على زيادة طلاقتهم اللغوية ومعرفة المزيد من المفردات اللفظية كما يجعلهم أكثر مقدرة عن التعبير عن أنفسهم وعن الأشياء من حولهم وإيجاد العلاقات بين مختلف المواضيع التي تشغل تفكيرهم. فالقراءة تساعدهم على الفهم السريع وتكوين ارتباطات منطقية.

وهؤلاء الصغار من الموهوبين يستمتعون بما يقرؤون، ويقرؤون بسرعة عالية والذاكرة القوية لديهم تساعدهم على الاحتفاظ بما قرؤوه بالقيام بالأعمال الذهنية الصعبة وقد أشار تيرمان في دراسته أن هؤلاء الأطفال من الموهوبين لديهم قدرة فائقة في سرعة القراءة مما يساعدهم في النمو اللغوي ويكسبهم محصولاً لغوياً نتيجة لما يتميزون به من مهارة عالية في القراءة وأن مستواهم في القراءة يفوق أقرانهم بسنتين إلى أربع سنوات وهم يفضلون قراءة الموضوعات التي تتطلب تفكيراً مجرداً ومعقداً على الموضوعات العملية المعتادة . فيصبح لدى هؤلاء الأطفال من الموهوبين كماً هائلاً من الكلمات المتعددة من خلال تلك القراءات المتنوعة ومع مرور وتكرار القراءة يدركون مفاهيم أكثر تعقيداً وأكثر تجريداً، فيميلون إلى التحدث بشكل سريع وبشكل مستمر وخيالهم يتصف بالنشاط والحيوية.

- **القدرة التذكرية:**

إن الأطفال الموهوبين يتميزون بذاكرة قوية وخيال خصب مما يوفر لهم ويساعدهم على إنجاز مختلف العمليات العقلية الصعبة فالذاكرة القوية لدى الموهوب تساعده على طرح الأسئلة وفهم العلاقات المتعددة مما يساهم في مساعدته على التعلم السريع والاستخلاص والاستدلال والتوصل إلى النتائج بطريقة سريعة ومتقنة، وهذا يتطلب من المعلم التدخل المدروس وذلك لمساعدة الموهوب على تحليل تلك العملية التي قام بها والخطوات التي مر بها خلال مرحلة التفكير السريع. فقدرته على الفهم والإدراك السريع تستند على ذاكرة قوية منظمة. فهو في حالة دائمة من المعرفة للأسباب والأحداث

والمواقف، أفكاره متسلسلة ومنظمة ويسهل صياغتها، ولدى الموهوب طاقة عالية لاستقصاء الحقائق من البيئة المحيطة وتخزينها بشكل منظم ودقيق، لديه عدد من الطرق والخطط الإستراتيجية لمعالجة تلك البيانات المخزونة في الذاكرة ويعود ذلك لكيفية الترميز للمعلومات وتجهيزها وتنظيمها وطريقة استدعائها سواء من الذاكرة طويلة أو قصيرة المدى.

- **القدرة على التفكير الاستنتاجي :**

أظهرت الدراسات أن للطفل الموهوب قدرة على التحليل المنطقي السريع والقدرة على التقاط الإشارات غير اللفظية والتوصل من خلالها إلى استنتاجات للمعاني والموضوعات التي يتم فهمها من خلال تحليلها، وهو لا يقبل المسلمات المتعارف عليها، ولكن هو في حالة دائمة لتحليل ما يصل إليه من معلومات وإيجاد ارتباطات غير تقليدية بين عناصر المعرفة، وإيجاد علاقة بين الأفكار والحقائق التي تبدو غريبة وغير مترابطة، ولهذا نرى الطفل الموهوب كثير الأسئلة والاستفسار عن الأسباب وراء كل حادثة أو سلوك، فقدرته على التفكير المنطقي التحليلي تدفعه دائماً إلى ربط وتحليل المعلومات المستقاة من الأسئلة المتعددة ومحاولة إيجاد تفسيرات للمواضيع التي يسأل عنها وأن تكون مقنعة عند إجراء عملية التفكير التقويمي عليها.

- **القدرة على التفكير الاستدلالي:**

ويتميز الموهوب بقدرة على الاستدلال وفهم وإدراك العلاقات، حيث يضع القوانين والقواعد والتي تتطلب تفكيراً استدلالياً قائماً على الاستنباط وصياغة المفاهيم والتجريد والربط لمختلف العناصر والأفكار، والقدرة على

اكتشاف القاعدة والاستقراء للتكوينات والارتباطات الصعبة والخفية وإيجاد وتكوين علاقات جديدة، قد تبدو متناقضة في بداية الأمر ويساعده في ذلك السرعة في التفكير وفهم العلاقات والارتباطات ولهذا نجد بعض الطلبة من الموهوبين يطرحون بعض الأسئلة أثناء شرح الدرس، ولا يتلقون الإجابة عليها مباشرة من المعلم ولكن بعد المضي في الدرس والانتهاء منه يستوعب المعلم سؤال الطالب فيجيب عنه ولكن يكون الجواب على سؤاله جاء متأخراً، ولن يستفيد منه الطالب بالشكل المطلوب وذلك لأن العملية الذهنية والقائمة على الاستدلال التي أراد لها تلك المعلومات قد تبدلت وجاءت عمليات أخرى متسارعة، فهو يتميز بالسرعة في معالجة المعلومات والتسلسل والتعقيد في صياغتها وتركيبها.

- **القدرة الحسابية العددية للموهوبين:**

يظهر لدى الطفل الموهوب وفي سن مبكرة القدرة على التعامل مع الأرقام والأعداد، فيبدأ العدَّ رياضياً بأجزاء العشرات، وإجراء العمليات الحسابية مثل الطرح والجمع واستخدام الأرقام التي تتكون من عددين وهو تقريباً في عمر السنتين، فيظهر لديه الميل إلى الأشياء التي يستخدم فيها الأرقام والعدَّ، وربط الأرقام مع بعضها، واستخدام الاستدلال الحسابي. ويبدأ يشكل في ذهنه معلومات ومفاهيم للأعداد والأرقام، وكيفية التعامل معها، ويكون لديه طرق لإجراء العمليات الحسابية خاصة به لا يعرفها الآخرون للوصول إلى نتيجة من عملية الجمع أو الطرح وإيجاد الحلول السريعة، وقد يتوصل إلى الإجابة السريعة والصحيحة بدون معرفة الطريقة التي توصل بها إلى

تلك الإجابة. وقد تحول بعض الجوانب من تزامن القدرة الذهنية والحركية وذلك بسبب تفوق نمو الجانب العقلي على النواحي الجسدية، فقد لا يتمكن من الإمساك بالقلم وكتابة الأرقام بطريقة سليمة في عمر مبكر لعدم مواكبة النمو الحركي للنمو الذهني ووجود التفاوت بين التآزر الحركي والبصري.

- **القدرة على التفكير الإبداعي:**

يتميز هؤلاء الموهوبين بالتفكير المبدع وإيجاد الارتباطات بين الأفكار والأشياء والمواقف بطريقة جديدة، وطرح العديد من الاحتمالات والنتائج والأفكار ذات الصلة واستخدام البدائل والطرق المختلفة لحل المشكلات، فهم يتميزون بطلاقة في الأفكار وتعددها وحل المشكلات بطريقة غير مألوفة، فهم يوجدون أفكاراً واستجابات متعددة وجديدة. وتظهر عليهم القدرة على تقييم ونقد تلك الأفكار وإيجاد أوجه القصور والنقص من خلال استخدام النقد البناء الموضوعي القائم على التحليل لمواجهة المواقف المختلفة.

ثالثاً: الخصائص غير المعرفية:

إن السمات أو الخصائص غير المعرفية ليست ذات طبيعة معرفية ذهنية وهي تشمل كل ماله علاقة بالجوانب الشخصية العاطفية والاجتماعية والانفعالية ولا يمكننا الفصل بين العوامل المعرفية العقلية والانفعالية أو فصل التفكير عن النواحي العاطفية والشخصية. وجاء الفصل لهذه المتغيرات بهدف دراستها وتحليلها ومعرفة الثغرات التي قد تحدث نتيجة إغفال إحدى الجوانب من هذه المتغيرات عن الجانب الآخر. إن تقدم الطفل الموهوب في الجوانب العقلية والمعرفية لا يعني تفوقه في الجوانب الانفعالية والاجتماعية، فهما قد لا

يسيران في نموهما جنباً إلى جنب، مما يستدعي مراعاة ذلك عند التعامل مع هؤلاء الموهوبين. ولقد تعددت الدراسات التي تناولت الخصائص والسمات الشخصية الانفعالية والاجتماعية للموهوبين منها ما جاءت نتائجها عن طريق أبحاث ودراسات طولية تتبعيه امتدت لعدة سنوات ومنها ما اعتمدت نتائجها على دراسات وأبحاث وصفية.

أن وجود هذه الخصائص الانفعالية أو الاجتماعية لا تؤكد وجود التفوق والموهبة بشكل قاطع ولا يعني عدم وجود هذه الخصائص أو السمات عدم وجود التفوق والموهبة، وهذه الخصائص والسمات ما هي إلا أحد المؤشرات للتفوق أو الموهبة وليس مؤكداً حتميا لوجودها. ولقد أكدت الأبحاث أن هؤلاء الموهوبين يتميزون بخصائص وسمات تختلف في نوعها وحدتها تبعاً لمستوى الذكاء، وأنه لابد من مراعاة أنه ليس من الضروري أن تنطبق هذه الخصائص والسمات على كل الموهوبين فقد تختلف لديهم نتيجة للعوامل الثقافية والتربوية والتعليمية التي يتم تربيتهم في محيطها. ومن أهم الخصائص غير المعرفية الآتي:

- **الثقة بالنفس:**

إن هؤلاء الموهوبين يتميزون بقدر عالٍ من الاعتزاز بالنفس والثقة بالأعمال التي يقومون بها بدون تردد ويظهر ذلك من خلال الإصرار والمثابرة على الانتهاء من الأعمال بدون أن يتعرضوا للإحباط أو التراجع، فإن لديهم إرادة قوية مع ضبط النفس وهم يبادرون بالأعمال وبذل الجهد وطرح حلول للمشاكل والمواقف والتي يعتبرها الآخرون تدخلاً ويصفونها بالتحدي من قبل

هؤلاء الموهوبين وعدم امتثالهم وخضوعهم للأوامر والتعليمات، ولكن هؤلاء الموهوبين يصفون سلوكهم أنه يبحث عن الموضوعية والأمانة والعدل والإخلاص في العمل وليس انتهاكاً أو تعدياً على صلاحيات الآخرين. إن المستوى العالي بالثقة في النفس تدفع الموهوب إلى الاستقلال بأفكاره ومفاهيمه وأعماله، ويشعر أنه من يتخذ القرارات وخاصة المتعلقة بحياته وهذا التحكم الداخلي والثقة فيما يعتقده من أفكار وآراء تدفعه إلى إجراء التعديل المطلوب على التجارب التي يخوضها والمعلومات التي يستقيها من حوله وهو لا ينتظر توجيهاً أو تعديلاً من أحد من حوله، ولكن لديه الانضباط والتحكم الداخلي الكبير والتعلم من أخطائه والاستفادة منها في تجاربه اللاحقة.

- **الشعور بالمسؤولية:**

وهؤلاء المبتكرون والموهوبون أهل للثقة والاعتماد عليهم، فتظهر لديهم المقدرة على تحمل المسؤولية والمخاطر المترتبة عليها، وتحمل المواقف الغامضة، والاستمرار في المهام الملقاة على عاتقهم والإصرار على إنهائها وحل المشاكل المرتبطة بها. ولديهم إرادة قوية لا تحبط بسهولة، ويملكون القدرة على تحمل النقد من الآخرين دون أن يشعروا بالغضب أو الإحباط. لدى هؤلاء الموهوبين شعور عالٍ بالانضباط والإحساس بالمسؤولية مما ينعكس على تصرفاتهم والقيام بالأعمال المنوطة بهم دون متابعة أو مراقبة من حولهم من آباء وأمهات ومعلمين. إن الشعور بالمسؤولية يشكل عاملاً هاماً وضرورياً لتحقيق النجاحات والتفوق للموهوب في حياته المستقبلية. وفي حالة الإخفاق أو عدم تحقيق النجاح المطلوب فإنه يعزو ذلك الإخفاق إلى العوامل الداخلية

الخاصة به ويلوم تقصيره من بذل المجهود المطلوب لتحقيق النجاح، ولا يلجأ إلى لوم الأخرين من معلمين وآباء وأمهات في حالة إخفاقه أو يعزو فشله إلى صعوبة المادة العلمية. وهذا بالطبع ناتج من شعوره بالمسؤولية والانضباط والتحكم تجاه ما يقوم به من أعمال وإنجازات، وهو بعكس الطفل الأقل منه ذكاءً وموهبةً فإنه لا يشعر بالمسؤولية تجاه إخفاقاته وفشله ولا يعتمد على الانضباط الداخلي ولكن دائماً هو تابع للأوامر والتعليمات من قبل المحيطين به فهو يعتمد في انضباطه على العوامل الخارجية، وفي حالة الفشل فإنه يعزو ذلك الإخفاق والفشل الذي حصل له إلى المحيطين به، فهو لا يشعر بالمسؤولية تجاه تصرفاته وتحمل مسؤوليتها .

– القيادة :

نظراً لما يمتلكه المبتكرون والموهوبون من قدرات مثل القدرة على التعبير وحل المشكلات ولما يتميزون به من ثبات انفعالي وثقة عالية بالنفس والنظرة الثاقبة والبعيدة للأمور والشعور بالمسؤولية والاستقلالية فيما يطرحونه من آراء وأفكار، مما يؤدي إلى امتلاك القدرة في التأثير على الآخرين، والقدرة على إقناعهم وتوجيههم وقيادتهم. أن هؤلاء الموهوبين ممن تتراوح نسب ذكائهم من (١٢٠) إلى (١٥٠) درجة على مقياس ستانفورد بينيه يميلون إلى قيادة زملائهم، ويعملون بثقة أكبر ومثابرة لإنجاز المهام المتعلقة بهم. فهؤلاء المبتكرون والموهوبون هم من أكثر الأفراد قدرة على القيادة، وذلك لما يتمتعون به من صفات تؤهلهم لذلك مثل القدرة على التكيف الاجتماعي وتطوير العلاقات مع الآخرين. ومن جهة أخرى لم تتضح هذه الخاصية للقيادة لدى

الأفراد ممن تزيد نسبة ذكائهم عن (١٧٠) درجة على مقياس الذكاء حيث تنعدم لديهم الرغبة في القيادة، ويفضلون العمل الاستقلالي والانعزالي.

إن انعدام الرغبة في قيادة الجماعة لدى مرتفعي الذكاء يرجع بشكل كبير إلى العوامل والأساليب التربوية والتنشئة الاجتماعية وطرق التعامل والمواقف السلبية المثيرة للإحباط التي يتعرض لها هؤلاء المبتكرون والموهوبون خلال مراحل نموهم، وعدم تلقي الرعاية والاهتمام لإشباع حاجاتهم ومقابلة سماتهم وخصائصهم الأساسية.

– الدافعية :

تعتبر سمة الدافعية من أهم الخصائص المرافقة للتفوق والموهبة. وهي أحد المكونات الرئيسية في تعريفه ، فالدافعية تتضح في الإصرار والمثابرة والرغبة في العمل لتحقيق الإنجاز والتفوق في أحد المجالات التي تثير اهتمام المبتكر أو الموهوب .

فوجود الدافعية لدى الفرد يدفعه إلى البحث والاستمرار في اكتساب المعرفة والإصرار للوصول إلى مزيد من الإنجاز وتحقيق التفوق سواء كان على مستوى التحصيل الدراسي في المواد الأكاديمية كلها أو بعضها أو التفوق في أحد المواهب بحيث يتميز بها عن أقرانه سواء كانت علمية أو أدبية أو فنية أو حركية أو الوصول إلى اكتشاف أو اختراع معين، بحيث تكون سمة الدافعية والمثابرة والاستمرارية خلف ذلك الإنجاز والتفوق.

وهناك علاقة بين سمة الدافعية لدى الموهوب والتي تظهر من خلال الإصرار على العمل والمثابرة والرغبة في الاستمرار في المهمة بدون انقطاع وبين

تحقيق الإنجاز والتفوق بكافة أشكاله سواء كان على المستوى الدراسي أو في مجال المواهب مثل كتابة القصة أو الشعر أو رسم لوحة أو الوصول إلى معادلة رياضية معينة أو التوصل إلى اختراع أو غيرها من المجالات.

- **الاستقرار النفسي:**

إن الأشخاص الموهوبين مثلهم مثل غيرهم من العاديين يوجد لديهم مشاعر تجعلهم عينة غير متجانسة في النواحي الانفعالية والنفسية، لكن معظم الدراسات والأبحاث أكدت أن هؤلاء الموهوبين يتمتع أغلبهم بالسعادة والرضا والاطمئنان وهم أكثر ثباتاً من الناحية النفسية واستقراراً إذا ما توفرت لهم الظروف البيئية المناسبة ولم يكن هناك عوامل خارجية تؤثر على سلامتهم النفسية الداخلية، كوجود ضغوط أو تطفل خارجي يحرمهم من استقرارهم النفسي والعاطفي، فهؤلاء الموهوبين يتصفون بالنضج الانفعالي وضبط النفس ولديهم صحة نفسية تفوق أقرانهم العاديين، وهم ينسجمون مع التغيرات المحيطة بهم بسرعة ولديهم اتزان انفعالي وهدوء نفسي يدفعهم إلى معالجة المشكلات بشكل أفضل بدون الشعور بالاضطراب أو الارتباك.

إن لدى هؤلاء الموهوبين ثبات انفعالي، واستقرار نفسي، وخلو من الأمراض النفسية العصابية والذهانية، ولديهم القدرة على ضبط النفس وتوجيهها. ومن جهة أخرى فإن الموهوبين كغيرهم من العاديين لا يسلمون من الاضطرابات الانفعالية، فقد يتسببون في إحداث المشكلات لأنفسهم وللآخرين، وقد تنتاب البعض منهم حالات من الغضب والرفض والعناد، وبعض الاضطرابات النفسية وعدم الاستقرار والشعور بالاضطراب والقلق

والاكتئاب مما قد ينعكس على قراراتهم وأعمالهم. وقد يكون ناتجاً من ردود أفعال المجتمع وطريقة تعاملهم مع هؤلاء الموهوبين وخاصة من ذوي الذكاء العالي .

- **التكيف الاجتماعي:**

إن ما يتميز به المبتكرون والموهوبون من مستوى عالٍ من القدرة الذهنية، يكون عاملاً هاماً مساهماً في التوافق الاجتماعي وتحقيق التكيف للفرد. فبناءً على بعض الدراسات في هذا المجال فإن الموهوبين أكثر اندماجاً في الجماعة وانقياداً للمعايير، فتظهر لديهم روح الصداقة، والميل للتعاون والانتماء والشعور بالمسؤولية الاجتماعية. فهؤلاء الموهوبين لديهم قدر عالٍ من التوافق والتكيف الاجتماعي، وهم يتمتعون بشعبية بين أقرانهم، وانفتاحاً وتقبلاً للآخرين، ولطفاً ورغبة في تقبل آراء ومقترحات الآخرين، فلديهم علاقات اجتماعية سليمة بسبب قدرتهم على الانسجام مع الآخرين. إن الأطفال الموهوبين يكونون عادة أقدر على التكيف مع محيطهم الخارجي أكثر من العاديين خلال سنوات دراستهم، فلديهم كفاءة وقدرة عالية في النواحي الاجتماعية وهم يحتلون مكانة وقيمة وأهمية مركزية لدى أصدقائهم، وهم يعيشون في أسر أكثر تكيفاً من أسر الأطفال العاديين .

إن معظم الأفراد الموهوبين هم متوافقين ومتكيفين اجتماعياً وخاصة من تراوحت نسبة ذكائهم بين (١٣٠) إلى أقل من (١٧٠) درجة على مقياس ستانفورد بينيه للذكاء. وقد أظهرت الدراسات أن (٥%) فقط من مجموع العينة الكلية أظهرت سوء التكيف والتوافق الاجتماعي خلال مراحل

العمر، بينما بقية العينة أظهرت تكيفاً وتوافقاً اجتماعياً، وظهر لديهم روح الصداقة والاندماج في الجماعة والامتثال لمعاييرها، والشعور بالرضا والمبادرة في الأعمال والعلاقات، وحضور الاحتفالات، والمناسبات، ولديهم القدرة على كسب الأصدقاء وخاصة من هم أكبر سناً.

ومن جهة أخرى قد نجد بعض الموهوبين يظهر عليهم ضعف في التكيف الاجتماعي، ونجدهم يقاومون الضغوط الاجتماعية والقيم والمعايير ولا يرغبون بالقيود التي قد تحد من حريتهم، وتقيد أفكارهم وآراءهم. فعند المقارنة لعدد (٨١) طفلاً موهوباً ومتفوقاً وصل مستوى ذكائهم إلى (١٧٠) وأكثر على مقياس ستانفورد بينيه بأطفال أقل ذكاءً ممن تتراوح نسب ذكائهم بين (١٣٠) إلى أقل من (١٧٠) أن هؤلاء الأطفال المرتفعي الذكاء حصلوا على درجات متدنية في مستوى التوافق الاجتماعي وقد اتسمت نشاطاتهم الاجتماعية بالندرة مقارنة بمن هم أقل ذكاءً. فهؤلاء الموهوبون لا يحبذون تكوين علاقات وصداقات وثيقة مع الآخرين حتى لا يلتزموا بها. إن هؤلاء الموهوبين من يزيد نسب ذكائهم عن (١٨٠) درجة يظهر لديهم ضعف في العلاقات مع الآخرين وصعوبة في التكيف وعدم تكوين صداقات أو عدم وجود علاقات اجتماعية ناجحة مع زملائهم على الإطلاق، وهم أكثر عزلة وأقل مشاركة وانسحاباً، فهم لا يكترثون بالنشاطات الاجتماعية التي تضع عليهم القيود للالتزام بها. ويعانون من سوء التكيف وعدم الاستقرار، ولديهم قسوة شديدة في نقد الذات، ويظهر عليهم الغضب والعناد وعدم التخلي عن الرأي بسهولة، ولديهم رغبة في الانعزال وعدم تكوين صداقات وثيقة حتى لا

يشعروا بقيود الصداقة، وهم يبتعدون عن النشاطات الاجتماعية وقد أرجعت هولنجوورث تلك الخصائص والسمات السلبية لدى هؤلاء الموهوبين من العزلة والانطوائية والانسحابية وسوء التكيف إلى الظروف المحيطة بهم. وذكرت أن الأسرة والمدرسة والمجتمع لهم مساهمة في هذه الحالة من الاضطراب لهؤلاء الموهوبين، وأكدت أن هذه الخصائص والسمات السلبية لا تعود إلى عوامل مصاحبة لمتغير التفوق والموهبة أو نتيجة لارتفاع نسبة الذكاء، ولكن تعود إلى ردود فعل المجتمع بكافة مؤسساته ونظمه وأفراده ويشكل السبب الرئيسي وراء الإحباطات التي يواجهها هؤلاء المبتكرون والموهوبون، ونقص الفرص المتاحة لإشباع حاجاتهم وميولهم واهتماماتهم.

- **الحس بالدعابة والنكتة:**

إن الإحساس بالفكاهة وروح الدعابة هي السمة العفوية الطبيعية التي تظهر لدى بعض الموهوبين وبشكل تلقائي، وهي نتيجة لقدرتهم المتميزة ولتفكيرهم السريع ولثقتهم العالية بأنفسهم وتعدد خبراتهم خلال حياتهم اليومية، ولقدرتهم التحليلية للمعلومات وربطها معاً مما يجعلها تأخذ طابع الغرابة في الصياغة والجدة مما يثير الضحك، فالقدرة العقلية المرتفعة للمتفوق والموهوب تساعد على إدراك مفارقات الحياة المتعددة وإدراك تناقضاتها وعدم انسجامها مما يستدعي التلاعب بتلك الأفكار والمتناقضات وتحويلها إلى موضوعات للنكتة والدعابة ، ولهذا فهم يميلون إلى المرح والبهجة وروح الدعابة. وهم يستخدمون النكتة اللاذعة لتقليل الآثار السلبية للمواقف

والخبرات التي تمر بهم وخاصة المؤلمة منها وذلك من خلال الكتابات واستخدام الألفاظ والرسومات الإبداعية الساخرة والتعليقات المضحكة.

- **الحساسية الزائدة:**

أشارت الأبحاث أن بعض الموهوبين قد يظهرون حساسية مفرطة تجاه ما يدور حولهم سواء على المستوى الأسري أو المدرسي أو على المستوى الاجتماعي. ونظراً لحساسيتهم المفرطة، فإنه يمكن استثارتهم بشكل سريع وبسهولة خاصة في مرحلة الطفولة والمراهقة ، وهم قد يشعرون بالتذبذب في المشاعر في مواقف عادية قد تحصل للطلبة الآخرين، فتظهر لديهم حدة في الانفعال قد لا يستوجبها الموقف، وقد يحصل الانسحاب من بعض المواقف خوف التأثر أو جرح مشاعر الآخرين فهم يمتلكون حساسية مرهفة تجاه مشاعر الآخرين. وقد تطرأ عليهم مشاعر متناقضة من الحب والكراهية، أنهم يتميزون بردود أفعال عاطفية يغلب عليها الفرح والمرح والحزن إلى حد كبير، وتظهر عليهم حالات من الخوف والكآبة لحساسيتهم الزائدة ولوجود معايير مرجعية محددة لتصرفاتهم مستقاة من قيمهم الأخلاقية. وهم يشعرون بتأنيب الضمير وجلد الذات وتقييمها بقسوة في بعض المواقف في حياتهم اليومية ولهذا قد نجد بعض منهم يميلون للوحدة والانعزال نظراً لحساسيتهم المفرطة.

- **السمو الأخلاقي:**

يعتبر الرقي الأخلاقي والترفع عن صغائر الأمور من السمات المرافقة للتفوق العقلي والموهبة، فالعلاقة إيجابية بينهما، حيث أكدت الأبحاث أن الطلبة الأكثر تفوقاً من الناحية العلمية والأدبية يبدون أقل تمركزاً حول الذات،

ويتميزون بأخلاق عالية، ويتمسكون بالمثل العليا وتحكيم الضمير ولديهم الإدراك الواعي لمفهوم العدالة وتحكيم الضمير وتعلقهم بمفاهيم مثل الإنصاف والأمانة والإخلاص والانتماء والوطنية، وعدم الغش، وهم منشغلون بمختلف القضايا والمشكلات فلديهم الإحساس المرهف للجمال والكون، ولديهم شعور عميق بالوجود والاهتمام بالقضايا الاجتماعية والقضايا المتعلقة بالبيئة كالتلوث البيئي ورعاية الفقراء والمسنين، فهم يطورون منظومة من القيم والمثل والأخلاق واستيعابها خلال مراحل نموهم، وبالتالي تكون مرجعية يقيمون أنفسهم والآخرين في ضوئها، بناء على قائمة من الخصائص والسمات. وهم يظهرون تقدماً واضحاً من الناحية الأخلاقية أكبر من سنهم بأربع سنوات تقريباً، ولديهم منذ الطفولة المبكرة الإحساس بمشاعر الآخرين وشعور عميق بالإنصاف والمساعدة وإزالة الظلم لتميزهم بإحساس متقدم للعدالة والحيادية والموضوعية. ولديهم قدر عالٍ من التسامح والصبر والتحمل، وهم لا يميلون إلى التباهي بما حققوه من إنجازات خلال مراحل دراستهم أو عملهم أو حياتهم، وتظهر لدى هؤلاء الموهوبين أحلام اليقظة، ويتميزون بخيال واسع ولديهم أصدقاء خياليون يلعبون معهم ويحادثونهم. ونتيجة لوجود هذه الخصائص والسمات لدى هؤلاء الموهوبين ظهر على مستوى الأبحاث والدراسات العلمية عدة مصطلحات ومفاهيم مثل الموهبة والأخلاق، والحكم الأخلاقي وغيرها من المفاهيم.

- **الكمالية:**

يميل بعض المبتكرون والموهوبون إلى تحقيق صفة الكمال حيث يضعون معايير عالية لكل تصرفاتهم وعلاقاتهم فلديهم التفكير دائماً بالوصول إلى مرتبة الكمال والإتقان للأشياء والموضوعات، فهم يفكرون بطريقة الحصول على كل شيء أو لا شيء ويضعون معايير عالية قد تكون في بعض الأحيان غير قابلة للتحقيق أو الوصول إليها أو غير معقولة وهم يسعون بشكل قهري للوصول إلى تحقيق تلك الأهداف المستحيلة فهم يقيمون ذاتهم على أساس الوصول إلى الإنجاز المرتفع. ونتيجة لشعور الموهوب بالانضباط والتحكم الداخلي فهم يشعرون بالمسؤولية لتحقيق الأهداف ذات المستوى العالي. والشعور بالإحباط والعجز لعدم تحقيق الكمالية. إذاً هي صفة قد تكون سلبية غير مرغوب بها، وقد تكون معيقة للمتفوق و الموهوب وخاصة إذا رفض كل شيء ما دون الكمالية، فهو يرغب في الحصول على الدرجة الكاملة في جميع المواد، يريد أن يصل في سلوكياته إلى أعلى تقدير من المعلمين والأهل والزملاء.

فالكمالية تمنع الموهوب من الاقتناع بالأعمال التي يقوم بأدائها لأنه يرغب في الأفضل فيقضي معظم وقته في إعادة الموضوع عدة مرات حتى ينتهي الوقت المعطى، وبالتالي لا يستطيع أن يسلم عملاً مكتملاً، فإدارته للوقت وتنظيمه يؤثر عليه عند تقديمه للواجبات المدرسية، وفي الاختبارات المدرسية فهو لا يدير الوقت بالشكل المطلوب مما يدفعه إلى مغادرة قاعة الاختبار وهو يردد أن الوقت لم يكن كافياً ويطلب مزيداً من الوقت على

الرغم من أن إجاباته على أسئلة الاختبار تكون أفضل من غيره ولكن مطلب الكمالية قد يعيق اقتناعه بتلك الإجابة، ولهذا فهو يتجنب الأعمال والواجبات المعقدة والصعبة ليس لصعوبتها ولكن خوفا من عدم الوصول إلى الكمالية التي تستحوذ عليه. ومن عوامل تطور هذه الصفة لدى الموهوب الأساليب التربوية المتعددة في المنزل وتشجيع التنافس وزيادة الحماس حيث يغرس الآباء الكمالية منذ الطفولة المبكرة، عند التشجيع على القراءة والكتابة وإجادتها في عمر صغير والطلب من الطفل أن يتقنها، مما يجعل الصغار يتسابقون لتحقيق الكمال فيعيشون في قلق وتوتر والشعور بعدم الرضا منذ وقت مبكر من حياتهم ويكونون في حالة عمل مستمر للحصول على الرضا والقبول من الآخرين، وتأكيد أهمية الحصول على أعلى الدرجات في كل الظروف وفي جميع الأوقات وقد تعزز الكمالية من خلال دفع الوالدين للابن ليصبح مثل أبويه في نجاحهما في مجال معين والحصول على أعلى الدرجات لا تقل عن مستوى معين بالإضافة إلى تأثير المعلمين من خلال الضغوطات التي يحدثونها على الطالب داخل الفصل الدراسي وشدة التنافس غير الصحي مما يدفع الطالب للشعور بالقلق والتوتر.

- **الميول والاهتمامات:**

يظهر كثير من الموهوبين ميولاً واسعة في عدة مجالات، فهم يميلون للموضوعات ذات الطابع المجرد والتفكير المعقد، فهم يميلون إلى قراءة الكتب والمجلات ذات المستوى العالي في مجالات العلوم والأدب والتراجم والشعر والحقائق العلمية والكونية، ويظهرون ميلاً نحو التأليف والتمثيل وكتابة الشعر

والرسم وتصميم المشاريع ولديهم ميل نحو التفكير والبحث في مجال الفضاء والكون والكواكب، ومكونات الطبيعة، وهم أقل ميلاً نحو النشاطات الاجتماعية أو العمل بالمواد التي تتطلب الأعمال اليدوية أو استخدام النشاطات العملية. وهم ميالون إلى الألعاب المعقدة التي تعتمد على القوانين والقواعد والتي تتطلب تفكيراً وتعتمد على التحليل لأجزائها وتركيبها ويرغبون أن يشاركهم اهتماماتهم واحد أو اثنان من الأطفال على الأكثر ويكونون أكبر سناً منهم.

وقد أجمع معظم الباحثين والعلماء على أن الموهوب يختلف عن المبتكر ، حيث أن الموهوب هو الذي يمتاز بالقدرة العقلية التي يمكن قياسها بنوع من اختبارات الذكاء التي تحاول أن تقيس : -

١ - القدرة على التفكير والاستدلال .

٢- القدرة على تحديد المفاهيم اللفظية .

٣- القدرة على إدراك أوجه الشبه بين الأشياء والأفكار المماثلة .

٤- القدرة على الربط بين التجارب السابقة والمواقف الراهنة .

اما المبتكر عقلياً فيتسم بالآتى : -

١- ذوي القدرة على الاستظهار .

٢- ذوي القدرة على الفهم .

٣- ذوي القدرة على حل المشكلات .

٤-ذوي القدرة على الإبداع .

٥-ذوي المهارات المختلفة .

كيفية التعامل مع الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

يظهر الطالب الموهوب ذو صعوبات التعلم بأنه يشعر و كأنه فاشل ويشعر بالخيبة و الإحباط ، و أنه أقل قدرة و كفاءة مما يشعر به أقرانه طلاب صعوبات التعلم ذوو القدرات العقلية المتوسطة ، فتراهم يشعرون و كأنهم فاشلون و أن فشلهم غير مفهوم لأنهم يدركون أن قدراتهم عالية و مع ذلك فإنهم لا يستطيعون أن يقوموا بالأداء الأكاديمي بالطريقة التي يتوقعونها . و لعل ما يجعل الأشياء تبدو أكثر تعقيداً هو أن هؤلاء الأطفال يضعون لأنفسهم أهدافا و توقعات عالية و يميلون لأن يكونوا أكثر نقداً لأنفسهم.

ويلاحظ على بعض ذوي صعوبات التعلم الموهوبين مثلما هي الحال لدى بعض ذوي صعوبات التعلم الآخرين أنهم يميلون لأن يكونوا عدائيين ، مهملين ،من السهل إحباطهم ، فوضويين ، يظهرون أحلام اليقظة في الفصل، أو يشكون من آلام الرأس أو المغص.

وتعتبر فئة الموهوبين من أشد الحاجة إلى الدعم والفهم في آن واحد من جانب الآخرين وأيضا من جانبهم، والأهم هو استثمار الفكرة الإنسانية الجيدة المبدعة لدي هؤلاء الفئة . فهي ثروة طبيعية متجددة تمكن الإنسان من السيطرة علي البيئة والتحكم فيها. وبذلك بذلت محاولات عديدة للتعرف واكتشاف الأطفال الموهوبين،هؤلاء التلاميذ يحتاجون إلى معالجات في مجال حاجاتهم والصعوبات التي يواجهونها، كما يحتاجون في الوقت ذاته إلى تعزيز جوانب الموهبة لديهم. إن هؤلاء التلاميذ معرضون للخطر، ولقد سبق أن وضح باوم (١٩٩٠) أنه يكون قد حان وقت المدرسة ومع ذلك فإنهم غير

مستعدين غالباً لمواجهة التحديات التي تخلقها الصعوبات التي يعانونها عندما يتعرضون لمهام عالية المستوى مع تقدمهم في المستوى الدراسي. هذه القدرة المرتبطة بالعجز يمكن أن تؤدي إلى حالات من الإحباط والغضب والاكتئاب واللامبالاة والابتعاد عن القيام بالمهام وإعاقة العملية التعليمية في الغرفة الصفية.

والفئة التي تجمع بين الموهبة وصعوبة التعلم فهي تمثل مشكلة تجمع بين متناقضين ، وتتبلور في تحديد الموهوبين ذوى صعوبات التعلم تحديدا بالغ الصعوبة للخبراء ، والباحثين ، والممارسين ، والتربية الخاصة ، بسبب خاصية الاستبعاد المتبادلة للأنشطة المرتبطة بالخصائص السلوكية المميزة لهم. ويمكن تعريف التلاميذ الموهوبين الذين يعانون من صعوبات التعلم بأنهم التلاميذ الذين يمتلكون موهبة أو ذكاء بارزاً والقادرون على الأداء المرتفع، لكنهم في نفس الوقت يواجهون صعوبات في التعلم تجعل من تحقيق بعض جوانب التحصيل الأكاديمي أمراً صعباً. ومن ابرز الخصائص التي تميز هذه الفئة من التلاميذ ما يلي :

- يبدون قدرات ابتكارية، وأنشطة عقلية متمايزة، وبعض جوانب القوة، مما يشير إلى امتلاكهم بعض جوانب التفوق العقلي أو المواهب.
- يبدون الكثير من مظاهر الوعي بأنماط الصعوبات لديهم، والمشكلات المترتبة عليها، والتي تؤثر سلباً على مستواهم الأكاديمي، وينزعون إلى تعميم شعورهم بالفشل الأكاديمي في مختلف المجالات، مما يولد لديهم شعورا عاما بضعف الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

- قد يظهرون اندفاعية ونشاط زائد وعدم انتباه، وغالبا ما يكون خطهم رديئا و مهاراتهم الإملائية ضعيفة.
- يملكون مواهب أو إمكانات عقلية غير عادية بارزة، تمكنهم من تحقيق مستويات أداء أكاديمية عالية ، لكنهم يعانون من صعوبات نوعية في التعلم، مثل تدني التحصيل الأكاديمي.
- يظهرون استيعاب سمعي جيد وقادرون على التعبير عن أنفسهم جيدا.
- يظهر لديهم التفكير التشعبي والفهم الابداعي في حل المشكلات، وقد يكون لديهم روح دعابة متطور.وغالبا ما يفضلون الأنشطة الإبداعية، وعادة ما يكونون متحمسين لاهتماماتهم و هواياتهم خارج نطاق المدرسة.
- يصيب هؤلاء التلاميذ الملل والاحباط عندما يحصلون على مستوى منخفض في القراءة او تكرار الذاكر ة البسيطة في الرياضيات. قد يظهرون اندفاعية ونشاط زائد وعدم انتباه.

لذلك لابد من تنمية مفهوم الذات لدى التلاميذ الموهوبين وتشعرهم بأهمية المشاريع الإبداعية التي يقومون بتصميمها من خلال برنامج عبقري يدرب التلاميذ على التخطيط والتركيب والبرمجة ليخدم المجتمع ويساهم في حل مشكلات الحاضر ويواكب تطوير المستقبل. اذن من الصعب على المربين التعرف على هؤلاء التلاميذ لأن صعوبات التعلم غالبا ما تحجب الموهبة لديهم. وبالمقابل ، قد تحجب الموهبة ايضا صعوبات التعلم للعديد من هؤلاء التلاميذ لأنهم موهوبون، وغالبا ما يستطيعون التعويض في نقائص التعلم المفروضة عليهم بالعجز.

وقد تم وضع تصور لمستقبل الطالب ثنائي الاحتياجات الخاصة بالإضافة إلى التوصل إلى مفاهيم مهمة بهذا الخصوص. إن التعرف على التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ليس بالأمر الهين، والطفل الذي يكون لديه ازدواجية في الشذوذ يوصف غالباً بثنائي الاحتياجات الخاصة، وقد لوحظ هؤلاء التلاميذ عبر تاريخنا. كما قدم هؤلاء الأفراد مساهمات كبيرة لمجتمعنا. فعلى سبيل المثال، يذكرنا غولدشتاين (٢٠٠١) أنه على الرغم من تألق آينشتاين في النواحي البصرية والعلاقات المكانية وفي حل المشكلات، فقد كتب الباحث برنارد باتن أن آينشتاين كطالب في المدرسة كان يعاني من مشكلات سلوكية واضطرابات لفظية ومشكلات في التعبير عن نفسه. كما كانت تقاريره سيئة.

هذه هي الصفات التي عادةً ما ترتبط بالأشخاص ثنائيي الاحتياجات الخاصة. حيث تم تعريفهم بأنهم مجموعة فريدة لها احتياجات تعليمية خاصة، منذ ثلاثة عقود ، إلا أن آليات تحديدهم واستراتيجات وبرامج العمل معهم ما زالت بعيدة المنال. ولتحقيق ذلك، فإن هؤلاء التلاميذ يحتاجون إلى معالجات في مجال حاجاتهم والصعوبات التي يواجهونها، كما يحتاجون في الوقت ذاته إلى تعزيز جوانب الموهبة لديهم . إن هؤلاء التلاميذ معرضون للخطر، ولقد سبق أن وضح باوم (١٩٩٠) أنه يكون قد حان وقت المدرسة ومع ذلك فإنهم غير مستعدين غالباً لمواجهة التحديات التي تخلقها الصعوبات التي يعانونها عندما يتعرضون لمهام عالية المستوى مع تقدمهم في المستوى الدراسي.

هذه القدرة المرتبطة بالعجز يمكن أن تؤدي إلى حالات من الإحباط والغضب والاكتئاب واللامبالاة والابتعاد عن القيام بالمهام وإعاقة العملية التعليمية في الغرفة الصفية. كما أنهم يعانون من تدني تقدير الذات، فقد وضح والدرون وشافير وروزنبلوم (١٩٨٧) أن هؤلاء التلاميذ يمكن أن يشعروا أنهم يتسببون في خيبة الأمل لدى معلميهم وأولياء أمورهم الأمر الذي يدعوهم إلى التركيز على ما لا يمكنهم أن يقوموا به أكثر من التركيز على ما يمكنهم القيام به، ومن أجل الحصول على الدعم الأكاديمي المناسب والبرامج والدعم المالي أحياناً، فإن بعض المناطق تحتاج إلى التحديد الدقيق للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم هؤلاء التلاميذ يجب أن يخضعوا لمعايير محددة في تحديد الدرجات في برامج التربية الخاصة. في حين أن مناطق مثل ألبرتا وأونتاريو تؤكد على ضرورة التقييم الفردي المتخصص، وهي لا تحدد تقييمات محددة لاستخدامها إن المعلمين مسؤولون عن اختيار وسائل التقييم والفحص، الأمر الذي لا يعتبر سهلاً، لأن هؤلاء التلاميذ يملكون هويتين متناقضتين في التربية الخاصة، ويصبح وضع البرامج لهم أمراً معقداً وضعيفاً .

وقد أكد برودي وميلز (١٩٩٧) على الحاجة إلى تحديد دقيق من خلال الإشارة إلى أن معظم التلاميذ الموهوبين والذين يعانون من صعوبات التعلم لا يحصلون على خدمات التربية الخاصة . وفي حين إن البعض يتم تصنيفهم بناءً على صعوبات التعلم لديهم أو بناءً على موهبتهم، فإن معظم التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لم يتم تحديدهم. وقد وجد فري وجريج وهيجوي (١٩٩٧) أن ٤٧% من التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات

التعلم الذين قاموا بإجراء الدراسة عليهم لم يتم تصنيفهم حتى بلوغهم الدراسة في الكليات. وغالباً ما يكون التلاميذ الموهوبون قادرين على التعويض عن عجزهم ولهذا فإنه لا يتم التعرف عليهم بسبب العجز الذي لديهم. وعلى أية حال، فإن التلاميذ الموهوبين – ونتيجة للصعوبات التي يعانونها– لا يظهرون تحصيلاً مرتفعاً والذي يتم النظر إليه من أجل تحديد الموهبة. وقد أشار برودي وميلز (١٩٩٧) إلى أنه ما لم يتم تعديل معايير تحديد هذه الفئة وتحديد التعريفات الإجرائية لاستيعاب خصائصها وسماتها، فإن الوضع الراهن سيستمر للأسف.

الاستراتيجيات التعليمية للموهوبين ذوي صعوبات التعلم :

ينبغي أن يوجه البرنامج الذي يوضع لطلبة هذه الفئة إلى نقاط القوة اكثر منه إلى نقاط الضعف ، و من الممكن لهؤلاء التلاميذ أن يستفيدوا من مجموعة من الاستراتيجيات و التعديلات و التكيفات المختلفة كتقسيم المهمات إلى وحدات صغيرة ذات معنى ،و استخدام الإطراء و الثناء تعليم الرفاق الأسس التعاونية في أداء المهمات، و النشاطات الرامية إلى تعزيز الذات و إثارة الطموح لدى المحبطين من التلاميذ ، و استخدام التكيفات المختلفة للمواد و النشاطات .و بصرف النظر عن أية فروق تقوم بين التلاميذ في هذه الفئة فإنهم جمعياً يشتركون في حاجاتهم التي ترعى و تغذي و تنمي موهبتهم من جهة ، و تأخذ بالحسبان صعوباتهم التعليمية من جهة أخرى بحيث يتوافر لهم الدعم النفسي اللازم ليستطيعوا التعامل مع قدراتهم غير المتسقة أو

المتفاوتة . و يمكن ضمن هذا السياق تقديم الخطوط العريضة التالية للمساعدة على تطوير البرامج التي تلبي حاجات هؤلاء التلاميذ :

أ- تركيز الانتباه على تطوير الموهبة :

كانت الجهود المقدمة للطلاب ذوي صعوبات التعلم تنصب على علاج المهارات الأكاديمية الأساسية في الوقت الذي لم تقدم فيه إلا القليل من الفرص لتطوير الموهبة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الموهوبين . و قد أظهرت الأبحاث أن التركيز على نقاط الضعف في مجال تطوير الموهبة يمكن أن يؤدي إلى تقدير سلبي للذات وفقدان للدافعية و الاكتئاب والتوتر و الضغوط النفسية .

وعلى هذا فإن تركيز الانتباه يجب أن ينصب على تطوير نقاط القوة والاهتمامات و الطاقات العقلية المتقدمة و المتميزة . ذلك أن هؤلاء الأطفال يحتاجون إلى بيئة تربوية محفزة تيسر لهم التطوير الكامل لموهبتهم و قدراتهم، كما أن النشاطات الإثرائية يجب تصمم للالتفاف حول نقاط الضعف وتجنبها ، ولتسليط الضوء على التفكير التجريدي والإنتاج الإبداعي لديهم . ويشار في هذا الصدد إلى ما ظهر بالدراسة من أن البرامج التي وجهت للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم التي ركزت على تطوير الموهبة و التفوق قد أظهرت تطورا" كبيرا" في تقدير الذات و الدافعية والسلوك التعليمي المنتج وتحسين التحصيل في المهارات الأساسية بزيادة غير متوقعة لكثير من التلاميذ ومن هنا يقال بأن التركيز على الموهبة أكثر من الصعوبة لدى هؤلاء التلاميذ يؤدي إلى فوائد جمة و ملموسة .

ب- توفير البيئة الراعية التي تقدر الفروق الفردية :

من خصائص البيئة الراعية أنها تهتم بتطوير إمكانيات التلاميذ ،تقدر الفروق الفردية ، تكافئ التلاميذ على ما يستطيعون أن يفعلوه بشكل جيد ، تمكن من اكتساب المعلومات و التواصل بما تم تعلمه ، توفر عدة فرص للطلاب ليعملوا في مجموعات تعاونية لتحقيق الأهداف ، تقبل وتعترف بالعمل الجاد الهادف . إن من شأن مثل هذه البيئة ألا تجعل الشعور يتسرب إلى نفس الطفل بأنه مواطن من الدرجة الثانية و تيسر للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم إن يتميزوا و يتفوقوا و يعوا كل في طريقته و حسب قواه .

تتفاوت الأنظمة التربوية في تحديد البيئة المناسبة للطلاب و يراعى في ذلك حدة الحالة و التسهيلات المكانية في المدرسة و توافر المعلمين المدربين للتعامل مع أفراد هذه الفئة . فقد تتم التدخلات العلاجية في غرفة الصف العادي أو في غرف المصادر أو في صفوف خاصة ، على أن يتوافر في أي من هذه البيئات ما يلي :

- برامج متميزة ذات مستوى متقدم في مجالات نقاط الضعف و مواطن القوة لديهم .
- تدريس مطور في الموضوعات ذات النمو المتوسط
- تدريس معدل و مكيف في مجالات الصعوبة .

و بصرف النظر عن البيئة التي توفر لهؤلاء التلاميذ فإن التدخلات العلاجية يجب أن تأخذ بالحسبان المزيد من التركيز على تطوير الموهبة و تنميتها لا أن تقف عند معالجة صعوبات التعلم و نقاط الضعف .

ج- تشجيع الاستراتيجيات التعويضية :

تميل صعوبات التعلم على نحو ما لأن تكون دائمة ، لا حالة مؤقتة ، فالطالب ذو التهجئة الضعيفة سوف يحتاج بشكل دائم إلى فحص الأخطاء قبل تقديم الصورة الأخيرة لمل يكتبه ، و كذلك الذي يعاني صعوبة في تذكر العمليات الرياضية يحتاج إلى الآلة الحاسبة للتأكد من صحة أجوبته . آية ذلك ببساطة أن معالجة الضعف ربما لا تكون ملائمة أو كافية للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ، فالعلاج سوف يجعل المتعلمين بطريقة ما أو بأخرى أكثر مهارة ، و لكنه بالتأكيد لن يجعلهم متميزين أو متفوقين في مجال الضعف لديهم . وعلى هذا فالتلاميذ الذين يعانون صعوبة الكتابة اليدوية سوف يتحسنون بشكل كبير إذا ما سمح لهم باستخدام الكمبيوتر لتسجيل أفكارهم و طباعتها أكثر بكثير مما يمكن أن يفعلوا بعد مضي سنوات من العلاج في الكتابة اليدوية . و فيما يلي مجموعة من المقترحات التي تزودنا بها "باوم" الخبيرة في شؤون الموهوبين ذوي صعوبات التعلم للمساعدة في توفير أساليب تعويضية تيسر للطلاب ذوي صعوبات التعلم الموهوبين التكيف مع أنماط ضعفهم :

١. اكتشف ووفر مصادر للمعلمين تكون أكثر ملائمة للطلاب الذين ربما يكون لديهم صعوبات قرائية مثل الزيارات ، المقابلات ، الصور ،الأفلام ، المحاضرات ، التجارب ،تذكر أن هؤلاء التلاميذ لا يريدون أن يكون المنهاج أقل صعوبة وتحدياً وإنما يحتاجون إلى طرق بديلة للحصول على المعلومات والتزود بها .

٢. وفر بأسلوب منظم الحصول على المعلومات والتواصل بها ،فالتلاميذ الذين يواجهون صعوبة في تنظيم وإدارة الوقت سوف يستفيدون من الحصول على خطوط عريضة عن المحاضرات الصفية ومرشد للدراسة ، ومخطط للموضوعات التي سيتم تغطيتها . علم الأطفال الذين يعانون صعوبات في تحويل أفكارهم إلى أفكار منظمة على كيفية استخدام التفتيق الذهني لتوليد خطوط عريضة وتنظيم الأفكار في ضوء جدول زمني يتناسب وإنجاز خطوات المهمة مع وضع تاريخ محدد لإنجاز المهمة بشكل نهائي

٣. استخدام التكنولوجية لتعزيز وتطوير الإنتاجية ،حيث توفر طرقاً فعالة على صعيد تنظيم المعلومات . فهي تزيد الدقة في الرياضيات والتهجئة ، وتسمح للطلاب ذوي صعوبات التعلم بالإشراف على العمل و القيام به .

٤. وفر وقدم مجموعة من البدائل للتواصل أو لتوصيل الأفكار ، فالكتابة ليست هي الطريقة الوحيدة للتواصل و التعبير ، إذ أن ثمة أشكالا" أخرى كالشرائح و النماذج، و التمثيل ،و الصور، و تصوير الأفلام . تذكر عند تقديم هذه الخيارات للطلاب أن تبديل الطريقة أو الأسلوب يجب أن يكون القاعدة أكثر منه الاستثناء.

٥. ساعد التلاميذ الذين يعانون مشكلات في الذاكرة قصيرة المدى على تطوير استراتيجيات للتذكر. استخدم فن الاستظهار لتقوية الذاكرة ، و بخاصة تلك التي يبتكرها الأطفال أنفسهم ، و لا تنسى أن تشجع أساليب مساعدة التلاميذ على تطوير قدراتهم و استراتيجياتهم في مجال

الوعي المعرفي هي إحدى الطرق الواعدة للعمل مع الموهوبين ذوي صعوبات التعلم .

٦. يجب اقتراح بدائل لطرق التقييم مثل الامتحانات غير المحكومة بوقت محدد أو الامتحانات الشفوية ، كما يمكن استخدام الأساليب المتعددة الحواس أيضا" .

٧. يمكن تعزيز الحماسة و الدافعية للتعلم بمساعدة هؤلاء التلاميذ على أن يأخذوا على عاتقهم مسؤولية التعلم ، وذلك بتعريضهم لطرق جديدة و مشوقة للاستكشاف و التعلم ، وأساليب التقييم الذاتي ، و تزويدهم بالتعلم التجريبي، و تعريضهم لمدى واسع من الموضوعات لتشجيع الاهتمامات الجديدة ، و مساعدتهم على استكشاف مواقع المعلومات .

٨. تشجيع التلاميذ على الوعي بنقاط ضعفهم و قوتهم : من الضروري للطلاب الموهوبين و ذوي صعوبات التعلم أن يفهموا أو يعوا نقاط ضعفهم و مواطن قوتهم ليتمكنوا من تصور خيارات ذكية لمستقبلهم . إن عقد جلسة للطلاب لأن يناقشوا إحباطا تهم و يتعلموا كيف يتعاملوا مع الخليط الواسع من القدرات أو الصعوبات التي يعانونها و ذكر نماذج لرجال ناجحين من ذوي صعوبات التعلم الموهوبين سوف يمنحهم الثقة و الإحساس بقدرتهم على أن ينجحوا مثلهم.

مؤشرات تساعد في تمييز التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم :

إنَّ الأطفال الموهوبين ذوي الإعاقات كثيراً ما يتلقون مزيداً منَ الاهتمام بسبب إعاقتهم أكثر منْ موهبتهم، سواءٌ كان ذلك داخل الأسرة أو في إطار المدرسة، ونحن في هذه المعالجة التربوية نسعى لتنبيه المجتمع بأفراده إلى ضرورة التوازن في رعايتنا أطفالنا الموهوبين منْ ذوي الإعاقات سواءٌ كانت إعاقة جسمية، أو بصرية، أو سمعية. إلى أنَّ الموهوبين ذوي الإعاقات لديهم قدرات وإمكانات عالية تُمكنهم منَ القيام بأداء أو إنجاز متميز في مجال أو أكثر منْ المجالات، ولكنهم في الوقت ذاته يُعانون عجزاً معيناً يؤدي إلى انخفاض مستواهم الدراسي.

فمثل هذه الإعاقات تؤثر بالفعل على مفهوم هؤلاء الأطفال لذواتهم وتقديرهم لها، كما تؤثر بطبيعة الحال على تحصيلهم الدراسي، وبالتالي يجبُ علينا حتى نحميهم منْ ذلك ونُسهم في صقل مواهبهم أنْ نعملَ على التشخيص الدقيق لهم والتعرُّف عليهم وفق أدوات مقننة ومعايير متعددة ومقاييس صادقة.

وتُرجع المشكلات التي تعوق عملية التعرُّف على هذه الفئة منَ الموهوبين وتحديدهم بدقة إلى الأمور الآتية:

١. استخدام أدوات ومقاييس أعدت أصلاً لأقرانهم غير المعاقين.

٢. أنهم قد لا يُظهرون مؤشرات واضحة تعكس قدراتهم مقارنة بأقرانهم غير المعاقين.

٣. أنهم عند مُقارنتهم بأقرانهم غير المعاقين قد يتسمون بالبُطء؛ بسبب إعاقتهم مما يحول دون تحديد مواهبهم.

٢. قد يكون لديهم جوانب قوة في بعض الحالات وجوانب قصور في مجالات أخرى، إلاّ أنَّ الفجوة بين الجانبين تعملُ على التعتيم على مواهبهم وعدم إظهارها بوضوح.

٣. أنهم قد لا يبدون سوى بعض سمات وخصائص الأطفال الموهوبين فقط.

٤. ما يُلاقونه منْ إحباطات إذا ما رغبوا في مواصلة تعليمهم، وخاصةً التعليم العالي، ومُحاولة توجيههم إلى التدريب المهني.

٥. طبيعة العجز تحجب مواهب الأطفال ومقدرتهم الفعلية.

٦. فرط انشغال المعلمين والأسرة بمظاهر العجز وما يترتب عليه يؤدي إلى عدم التفاتهم وانتباههم إلى ما قد يتمتع به الطفل منْ قدرات ومواهب أخرى غير ظاهرة.

٧. وجود قيود منزلية ومدرسية مفروضة على الطفل لا تُتيح له سوى عدد قليل منَ الفرص لإظهار مواهبه المكنونة.

٨. استخدام أدوات وطرائق وإجراءات تقييم غير ملائمة لهم، والاقتصار في الحُكم على مستوى الطفل على بعض بيانات جزئية أو غير شاملة لمختلف جوانب شخصيته.

وتصنف المشكلات أو الصعوبات التي تُعيق تحديد الأطفال الموهوبين ذوي الإعاقات والتعرُّف عليهم منْ زاوية أخرى في أربعة أصناف، وهي:

- التوقعات النمطية منَ الأطفال الموهوبين، حيثُ يظل في أذهاننا أنهم ناضجين ويُحسنون التصرُّف في المواقف المدرسية المعتادة، ويستطيعون القيام بالتوجيه الذاتي، ولا داعي للتدخل المبكر لتأمين خدمات الرعاية المطلوبة لهذه القدرات والاستعدادات!
- وجود قصور نمائي لديهم وخاصة في بعض القدرات النمائية التي غالباً ما تُستخدم كمؤشرات للموهبة، ومع أنَّ مثل هذا القصور قد يُخفي وراءه الاستعداد العقلي فإنه لا يُعد بالضرورة مؤشراً للقصور المعرفي.
- المعلومات الناقصة عنهم، تؤدي إلى قصور في النظر إلى قدراتهم، إذ يُعتمد في الحُكم أحياناً لدى بعض الجهات والمؤسسات المعنية بهذه الفئة في مثل تلك الحالات بناءً على اعتبارات لا تتصف بالخصائص السيكو مترية المطلوبة.
- اختيار البرامج المناسبة التي تُتيح لهم الفرص للتعبير عن مواهبهم وتقدم لهم الإثراء المناسب.

وعلى ما سبق، فإنَّ أهم المتطلبات الرئيسة للتعرُّف على الأطفال الموهوبين وتحديد مجال تفوقهم الأكاديمي أو الأدائي ما يلي:

١- الملاحظة المقصودة منْ جانب الوالدين والمعلمين بدءًا منْ المرحلة العُمرية المبكرة والتي غالباً ما تكون قبل مرحلة رياض الأطفال.

٢- المتابعة الدقيقة لأدائهم في كافة مجالات الموهبة، والتي تشمل النواحي العقلية والأكاديمية والإبداعية والقيادية والأدائية، وتشجيع المبادرات الأولية.

٣- اقتصار مقارنتهم بالآخرين على أقرانهم الذين يُعانون منْ إعاقات مماثلة، وألا نحكُم عليهم منْ خلال المعايير والمقاييس التي نطبقها على أقرانهم الموهوبين الذين لا يُعانون منْ أية إعاقة.

٤- تطوير اختبارات مقننة خاصة بهم، مبنية على دراسات علمية وموائمة للبيئة المحلية.

٥- إجراء التعديلات المناسبة لأساليب التقييم المستخدمة.

٦- وتأكيداً على أنَّ الطفل الموهوب ذي الإعاقة يُمكنُ أنْ يكون في المستقبل ذا مكانة ومنزلة مرموقة وقائد منتج نُحبُّ أنْ نعرض لشخصيات عربية وإسلامية وعالمية تركت بصماتها الإيجابية على مجتمعاتنا رُغم الإعاقات لحقت بها، ومنها:

- فرانكلين روزفلت: رئيس الولايات المتحدة الأمريكية الأسبق وكان مصاباً بشلل الأطفال.
- هيلين كيلر: المرأة المعجزة التي كانت تحمل ثلاث إعاقات هي: الصم وكف البصر والخرس ومع ذلك أصبح لها شأن في الأدب وكتابة القصة، وحصلت على شهادة الدكتوراه ولها من المؤلفات أشهرها قصة حياتي.
- لويس برايل: كفيف، وهو الذي اخترع طريقة برايل للمكفوفين.
- ستيفن هوكنج: وهو مقعد وأبكم وأطلق عليه أينشتاين القرن العشرين وقد تعامل مع الحاسب الآلي واكتشف نظرية تاريخ الكون وعمل محاضراً بجامعة كمبردج ويلقي محاضراته عن طريق الحاسب الآلي واكتشف الثقوب السوداء في الكون وإشعاعاتها.

- ماركوني: كان أعور العين ويميل للانطواء وقد يكون توحدي، وهو مخترع اللاسلكي، ومنح جائزة نوبل في الفيزياء عام ١٩٠٩م.
- بشار بن برد كفيف، قال عنه الجاحظ (المطبوعون على الشعر هم بشار، والسيد الحميري وأبو العتاهية ولكن بشار أطبعهم).
- أبو العلاء المعرّي، كفيف أيضاً درس فلسفة اليونان ونال من العلم والثقافات المختلفة وقرض الشعر وسُمِّيَ رهين المحبسين.
- أبو الأسود الدؤلي وكان أعرج، ومع ذلك كان شجاعاً وذكياً جداً، أصبح قاضياً للبصرة ثم أميراً عليها.

والمؤشرات العامة للموهبة والصعوبات على النحو التالي:

١) مؤشرات على الموهبة :

- روح دعابة عالية
- تفوق في الذاكرة طويلة المدى
- مفردات غنية
- تفوق في القراءة الاستيعابية
- تفوق في الاستنتاج الرياضي
- مهارة لفظية متقدمة في المناقشة
- مهارة في استيعاب المفاهيم المجردة
- تفوق في أداء المهمات الصعبة
- إبداع و قدرة تخيلية
- قدرة على التعليل و الاستنتاج

- أداء ناجح للأشياء الصعبة المعقدة
- إمكانية توافر سمع حاد
- أفكار مشوقة جديدة
- حب استطلاع و تساؤل
- طاقة عالية من النشاط
- قدرة على الإدراك و الاستبصار
- إمكان التفوق قي الفن أو العلوم أو الموسيقى

٢) مؤشرات على صعوبة التعلم :

- أساليب ذكية في تجنب مجالات الضعف
- ضعف في الذاكرة قصيرة المدى
- المفردات المحكية أكثر تطورا" من المفردات الكتابية
- صعوبة في التهجئة
- كره الأعمال الكتابية
- ضعف في المناقشة
- خط يدوي غير مقروء
- صعوبة كبيرة في التهجئة و الصوتيات
- صعوبة في المواد البسيطة و العمليات المتتابعة
- صعوبة في الذاكرة الصماء
- غالبا" ما لا يكون منتبها" في الصف و غافلا "ومهملا".
- تغليب العواطف على التفكير العقلاني

- ذاكرة سمعية ضعيفة
- ضعف في قواعد اللغة و الترقيم
- أداء سيئ في الامتحانات المحددة بوقت
- إمكانية التعلم إذا توافر الاهتمام و الدافعية .
- إمكانية الإخفاق في تعلم اللغات الأجنبية و الموضوعات التي تستند إلى الذاكرة السمعية التتابعية .

قياس وتشخيص الأطفال الموهوبين :

تعتبر عملية تشخيص الأطفال الموهوبين عملية معقدة تنطوي على الكثير من الإجراءات والتي تتطلب استخدام أكثر من أداة من أدوات قياس وتشخيص الأطفال الموهوبين ، ويعود السبب في تعقد عملية قياس وتشخيص الأطفال الموهوبين إلى تعد مكونات أو أبعاد مفهوم الطفل الموهوب ، والتي أشير إليها في تعريف الطفل الموهوب ، وتتضمن هذه الأبعاد القدرة العقلية ، والقدرة الإبداعية ، والقدرة التحصيلية ، والمهارات والمواهب الخاصة ، والسمات الشخصية والعقلية.

فالتشخيص هو الخطوة الأولى للتعرف على الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم، وتحديد استراتيجيات رعايتهم، وفي إطار ذلك لا بد من تحديد المحكات التي يستند إليها كالآتي :

١. محكات التشخيص: يشير « سوانسون swanson (١٩٩١) » إلى أن هناك أربع محكات يتم في ضوئها التعرف على أولئك التلاميذ الموهوبين

من ذوي صعوبات التعلم وتحديدها هي محك التميز النوعي: ويشير إلى وجود صعوبة من صعوبات التعلم ترتبط بواحد أو بعدد محدد من المجالات الأكاديمية أو المعرفية.

٢. محك التفاوت: هو وجود قدر من التباين بين معدلات ذكائهم أو مستوى قدراتهم الكامنة وبين أدائهم الفعلي الملاحظ أو مستوى تحصيلهم الأكاديمي، حيث ينخفض التحصيل لديهم بشكل لا يتفق مطلقًا مع نسبة ذكائهم أو مستوى قدراتهم.

٣. محك الاستبعاد : ويشير إلى إمكانية تمييز الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم عن ذوي الإعاقات، أو ذوي صعوبات التعلم الأخرى، ومن ثم استبعادهم عن هذه الفئات.

٤. محك التباين: توجد بعض الدلالات التي تميز أداء الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، مقارنةً بأقرانهم الموهوبين والمبتكرين عقليًا، ممن ليس لديهم صعوبات تعلم، ومن هذه الدلالات ما يلي:

- انخفاض الأداء اللفظي بوجه عام.
- انخفاض سعة الأرقام
- انخفاض القدرة المكانية.
- ظهور اضطرابات تؤدي إلى انخفاض أداء الذاكرة السمعية.
- ضعف التمييز السمعي، تمييز أصوات الكلمات والحروف.
- ضعف القدرة على الاسترجاع الحي للمعلومات اللفظية.

أساليب التعرف على الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

للتعرف على الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم وتشخيصهم يجب الأخذ في الاعتبار مجموعة من العمليات المتعلقة بجوانب القوة والضعف لديهم كما حددت بالآتي :

- التقييم العقلي للطالب من خلال اختبارات الذكاء.
- الاختبارات التشخيصية لمستويات الأداء والإنجاز في المجالات الأكاديمية ذات الصعوبة.
- ملفات الإنجاز الأكاديمي.
- تقييم الجانب الابتكاري: سواء الأدائي أو قياس الابتكارية.
- قوائم الخصائص السلوكية، التعلم، الدافعية، الإبداعية، القيادة، الأدب، الموسيقى، الدراما، التواصل، الفضول، أساليب حل المشكلات، حب المعرفة.
- تقييمات المعلمين والرفاق لقدرات الطالب على القيادة.
- المقابلات مع الوالدين.
- ملاحظات الفصل الدراسي.
- التفاعل مع الرفاق.
- اختبارات قياس الاتجاهات.
- ملاحظات المعلمين عن جوانب أداء الطالب وملامحها.
- اختبارات العمليات والقدرات الإدراكية.

- قياس التآزر البصري الحركي.
- تقييم القدرة التعبيرية المستخدمة في تقليل الصعوبات.

وبعد أن يتم تغطية كافة الجوانب وجمع المعلومات عن الطالب يجتمع فريق الخطة التربوية الفردية لتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف لدى الطالب، ومن ثم تحديد الخدمات التي يحتاجها لتغطية جوانب الضعف (الصعوبات التعليمية) ومراعاة جوانب القوة (الموهبة) وتقديم البرامج الملائمة لتنميتها والحفاظ عليها.

فتحديد أفضل طريقة للتعرف على التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ليست بالمهمة السهلة، وذلك نظراً لقضاياهم المزدوجة. فقد وجد نيلسون (٢٠٠٢) في مراجعة لمشاريع الطفل ثنائي الاحتياجات الخاصة من خلال مشروع بحث ممول من قبل الحكومة الأمريكية أن درجات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم على اختبار وكسلر (WISC-R) لذكاء الأطفال تشبه درجات أقرانهم الموهوبين، في حين أن قدراتهم اللغوية في القراءة والكتابة أكثر تشابهاً مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

ويقترح برودي وميلز (١٩٩٧) أنه بما أن التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يظهرون أنواعاً من الموهبة إلى جانب أشكال مختلفة من صعوبات التعلم، فإن نمطاً واحداً أو مجموعة من الدرجات التي تحدد التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ليس بالأمر المفضل. بيد أن هنالك مجموعة من الخصائص التي تبدو على أنها تنطبق على جميع التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم هي التي يجب التركيز عليها عندما يتم تحديد هؤلاء التلاميذ:

١) الدليل البارز على القدرة أو التفوق:

ينبغي أن يجد الفاحص دليلا" على موهبة خاصة أو تفوق عقلي بدلالة قدرة الطالب على أداء فعل من مستوى عال ، أو قابلية للأداء على مستوى عال، فالموهبة قد تكون قدرة عامة أو خاصة تبرز في أي من المجالات المختلفة . وينبغي أن لا يغيب عن ناظري الفاحص أن صعوبات التعلم قد تخفض أداء التلاميذ في اختبارات الذكاء مما يدعوه لتعديل قراءته لنتائج القياس بحيث يلائم تلك النتائج مع الأثر المخفض الذي تتركه صعوبات التعلم على أداء هؤلاء التلاميذ . وإذا صرفنا النظر عن الجدل الدائر حول قيمة اختبارات الذكاء في الكشف عن الموهبة فإنه يمكن القول بأن أكثر ما يستخدم في الكشف عن هذه الفئة اختبارات الذكاء و مقاييس الإبداع و اختبارات القدرات الخاصة و ترشيحات أولياء الأمور و الزملاء و الاختبارات غير النظامية و التباين بين الذكاء و بين التحصيل الفعلي .

وعلى الرغم من إمكانية إظهار المواهب والتفوقات في مجالات شتى، فإن التركيز في هذه الورقة ينصب على النطاق الأكاديمي. وقد اقترح جريم (١٩٩٨) أن اختبار الذكاء يجب أن يكون الخطوة الأولى في تحديد التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. وفي الوقت الحالي، تعتبر اختبارات وكسلر للأطفال هي الطريقة المألوفة في تحديد التلاميذ الموهوبين وفي الوقت الذي استخدمت درجة الذكاء (١٣٠) فما فوق لتعريف التلاميذ على أنهم موهوبين عقلياً، فإن العديد من المقاطعات ستنظر إلى أن التلاميذ الحاصلين على درجات ذكاء تصل إلى ١٢٠ - ١٢٩ درجة يمكن قبولهم في برامج

الموهوبين ،

وقد أشار برودي وميلز (١٩٩٧) إلى أنه من الأفضل تجنب نقاط القطع المحددة لأغراض التحديد والدخول في البرامج الخاصة، لأن من شأن ذلك أن يميز ضد الأطفال ذوي الملامح النمطية الذين يوصفون بأنهم موهوبون ولديهم صعوبات في التعلم

وما يزيد في تعقيد الأمر هو التطور في اختبار وكسلر WISC-IV (الطبعة الرابعة) في عام ٢٠٠٣م. فقد تم تحديث اختبار WISC.IV ليعكس البحث الحالي في مجالات التعلم والعمليات المعرفية وفي جهد لتعزيز صدق اختبار WISC-IV فقد تم تضمين عينات مختلفة من مجموعات خاصة وبين هؤلاء كان طلبة موهوبون وطلبة ذوي صعوبات في التعلم. كما كانت هنالك عينات مختلطة مثل التلاميذ ذوي اضطرابات التعلم. لكن التلاميذ الموهوبين ذوي اضطرابات التعلم لم يكونوا ضمن المجموعات المستخدمة. وفي القت الذي أظهر البحث في الأدب حول WISC-IV إجراء أبحاث حول استخدامه مع التلاميذ الموهوبين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فلا يوجد أدب حول استخدام WISC-IV مع التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. وعلى الرغم من عدم وجود أبحاث حول استخدام اختبار–WISC IV مع التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، فإن هناك مناقشتان من الأدب تضمنتا تطبيقات لهؤلاء التلاميذ. الأولى هي استخدام مقياس ذكاء كامل (FSIQ) مقابل استخدام مؤشر القدرة العامة (GAI) مع التلاميذ

الموهوبين. وقد تم تطوير اختبار مؤشر القدرة العامة في البداية لاستخدامه مع اختبار WISC-IV .

وقد وفر اختبار القدرة العامة قياساً للقدرة المعرفية العامة التي لا تتضمن مؤشر الذاكرة العاملة (WMI) أو مؤشر سرعة العمليات (PSI) وهذا يعطي درجة أقل حساسية لتأثير الذاكرة العاملة وسرعة العمليات، هذان المجالان يتحديان كلاً من التلاميذ الموهوبين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وإن إدراج هذين المقياسين قد يخفض درجات هؤلاء التلاميذ على الاختبار الكامل للذكاء الذي قد يتضمن إجراءات تحديد التلاميذ وتحديد برامجهم. وقد حذر ساكلوفسكي وآخرون (٢٠٠٥) من أن الذاكرة العاملة وسرعة العمليات مرتبطة بالقدرة المعرفية والبحث جارٍ حول كيفية ارتباط مختلف المجالات. والثانية، أنه يبدو أن نقاط القطع التقليدية للذكاء عند درجة (١٣٠) قد لا تكون مناسبة عند استخدام اختبار WISC-IV فقد فحص فالك وآخرون نتائج قياس (١٣٠) طفلاً لفحص قدرة اختبار WISC-IV على تحديد الأطفال الموهوبين.

فأي طالب يحصل على (١٧) درجة أو أكثر على أي من الاختبارات الفرعية لاختبار WISC-IV أعطي مقياس الذكاء لستانفورد- بينيه نموذج (L-M) (SBL-M). فمن بين (١٠٣) طلاب تم إعطاء ٣٦ منهم اختبار (SBL-M)وقد أشار التحليل الدقيق للنتائج إلى أن الاختبار الكامل لدرجة الذكاء (١٢٣) على اختبار WISC-IV شمل ٧٥% من التلاميذ الذين حصلوا على درجة ١٣٠ فأعلى على مقياس (SBL-M) وبذلك فقد

استنتجوا أن الدرجة (١٢٣) لاختبار الذكاء الشامل على اختبار WISC-IV قد تكون متطلباً كافياً للطلبة للدخول في برنامج للموهوبين. وربما يكون ضرورياً بعد ذلك النظر حتى إلى تخفيض درجة نقاط القطع للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ذلك لأن الصعوبات التي يعانون منها قد تؤدي إلى انخفاض درجاتهم ويبدو أنه لا يوجد هنالك أي بحث أو أدب في هذا المجال المحدد.

٢) تطابق التحصيل الحقيقي والمتوقع:

يظهر على التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم أدلة على التباين بين قدراتهم العالية (الذكاء) و بين تحصيلهم الفعلي ،و بالرغم من أن مفهوم التباين شائع و مستخدم في الكثير من التعريفات الإجرائية للطلاب ذوي صعوبات التعلم الظاهرة و بالرغم من أن هناك جدلاً و نقاش ضد تعريف صعوبات التعلم بالاعتماد على التباين في الأداء فإن البحث عن أدلة التباين بين القدرة و التحصيل مهم بشكل خاص في تعريف التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم على ألا ينظر للتباين بين القدرة و التحصيل على أساس أنه الصفة الوحيدة في وصف هؤلاء التلاميذ بل يجب أن يكون التباين جزءاً من المعلومات التي تؤخذ بالحسبان عند التقييم إذ يجب أن تعتمد القرارات المتعلقة بوجود صعوبات التعلم وشدتها بشكل جوهري و أساسي على أحكام المهنيين المبنية على القياس المتعدد الأوجه حيث تكون درجات الذكاء المعيارية وبيانات التحصيل جزءاً فقط من هذا القياس .

وعادةً ما يُظهر التلاميذ ذوو صعوبات التعلم تطابقاً بين إنجازهم وقدرتهم، وتؤدي صعوبات التعلم إلى مزيد من التأثير على التحصيل الأكاديمي حيث يترك التلاميذ الصفوف الابتدائية ، وقد يكون من الحكمة قياس التحصيل الأكاديمي مع مرور الوقت. وقد يظهر التلاميذ الموهوبون ذوو صعوبات التعلم انخفاضاً في تحصيلهم باستمرار، خاصة وأن صعوبات التعلم المحددة لديهم تبدأ بلعب دور أكبر. وإن انخفاض التحصيل والدرجات (التي قد تبقى لدى التلاميذ الموهوبين في مستوى الصف) بالإضافة إلى مؤشرات القدرات العالية تزود المعلمين بأدلة والتي يمكن استخدامها كأداة للتصنيف ويجب أن يحال الأطفال الذين يثبتون هذا الانخفاض إلى مزيد من الاختبار. وفي حين أنه يجب تحديد التباين بين التحصيل والإمكانات، فقد حذر برودي وميلز (١٩٩٧) من أن هذه التباينات قد تعود إلى أسباب أخرى غير صعوبات التعلم. ولهذا السبب، فإنه يجب النظر إلى المعايير الأخيرة للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، ونقصد العجز في العمليات، والتي تساعد في التمييز بين صعوبة التعلم والأسباب الأخرى للتحصيل المتدني.

٣) العجز في العمليات:

بالرغم من إمكان كون التباين بين التحصيل و القدرات متطلباً رئيسياً لتعرف التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم إلا انه ليس كافياً بحد ذاته ، لان التباين قد ينتج عن أسباب متعددة كالكسل أو سوء طرق التعليم أو الظروف البيئية السيئة أو المشكلات الانفعالية . ولعل أكثر ما يميز ذوي صعوبات التعلم الذين يتدنى تحصيلهم الفعلي في مجال أكاديمي أو أكثر عن

غيرهم من التلاميذ الذين يتدنى تحصيلهم لأسباب أخرى هو الضعف في معالجة المعلومات الذي يمكن تعرفه من تحليل الاختبارات الفرعية في بعض اختبارات الذكاء و الذي يعد دالة على تدني التحصيل بسبب صعوبات التعلم لا بسبب عوامل بيئية .

إن التباينات بين التحصيل والإمكانات غالباً ما تعزى إلى عجز في العمليات ويبدو أن هذا المعيار محاط بالجدل. وقد اقترح برودي وميلز (١٩٩٧) أن الدرجات على الاختبارات الفرعية لاختبارات الذكاء قد تساعد في التعرف على جوانب العجز في العمليات. وهذا قد يساعد في التمييز بين التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ ذوي التحصيل المتدني العائد لأسباب أخرى، كالقدرة العقلية والمشكلات الانفعالية أو فرص التعليم الضعيفة.

وعلى أية حال، فبينما تشير الاختبارات الفرعية لاختبار وكسلر إلى نقاط القوة والضعف لدى الفرد، فقد اقترح أن ثمة هناك بحوث تجريبية تحذر من مثل هذه الممارسة وبالإضافة إلى أن استخدام اختبار فرعي متشتت مع التلاميذ الموهوبين يبدو أكثر إشكالية حيث تشير الدلائل إلى أن معدل الدرجة المقاسة بين الاختبارات الفرعية تزداد بازدياد الدرجة على المقياس ككل، وأن تشتت الاختبارات الفرعية يزداد بازدياد أعلى قيمة للاختبار الفرعي ، وإذا كانت هذه النتائج صحيحة، فإن الأطفال الموهوبين عقلياً سيظهرون ملامح أكثر نمطية وتشتتاً من الأطفال .

مقاييس التربية الخاصة لتحديد الطفل الموهوب :

– مقاييس القدرة العقلية :

تعتبر القدرة العقلية العامة المعروفة مثل مقاييس ستانفورد – بينية ، أو مقياس وكسلر من المقاييس المناسبة في تحديد القدرة العقلية العامة للمفحوص والتي يعبر عنها عادة بنسبة الذكاء وتبدو قيمة مثل هذه الاختبارات في تحديد موقع المفحوص على منحنى التوزيع الطبيعي للقدرة العقلية ، ويعتبر الطفل موهوبا إذا زادت نسبة ذكائه عن انحرافين معياريين فوق المتوسط .

– مقاييس التحصيل الأكاديمي :

تعتبر مقاييس التحصيل الأكاديمي المقتنعة أو الرسمية ، من المقاييس المناسبة في تحديد قدرة المفحوص التحصيلية ، والتي يعبر عنها عادة بنسبة مئوية ، وعلى سبيل المثال تعتبر امتحانات القبول أو الثانوية العامة ، أو الامتحانات المدرسية ، من الاختبارات المناسبة في تقدير درجة التحصيل الأكاديمي للمفحوص ، ويعتبر المفحوص متفوقا من الناحية التحصيلية الأكاديمية إذا زادت نسبة تحصيله الأكاديمي عن ٩٠% .

– مقاييس الإبداع :

تعتبر مقاييس الإبداع أو التفكير الابتكاري أو المواهب الخاصة من المقاييس المناسبة في تحديد القدرة الإبداعية لدى المفحوص ، ويعتبر مقياس تورانس للتفكير الإبداعي والذي يتألف من صورتين : اللفظية والشكلية ، من المقاييس المعروفة في قياس التفكير الإبداعي وكذلك مقياس تورانس وجيلفورد للتفكير الابتكاري ، والذي تضمن الطلاقة في التفكير ، والمرونة في التفكير ،

والأصالة في التفكير ، ويعتبر المفحوص مبدعا إذا حصل على درجة عالية على مقاييس التفكير الإبداعي أو الابتكاري .

- مقاييس السمات الشخصية والعقلية :

تعتبر مقاييس السمات الشخصية والعقلية التي تميز ذوي التفكير الابتكاري المرتفع عن غيرهم وأحكام المدرسين ، من الأدوات المناسبة في التعرف إلى السمات الشخصية ، العقلية ، من مثل الطلاقة والمرونة والأصالة في التفكير وقوة الدافعية والمثابرة ، والقدرة على الالتزام بأداء المهمات ، والانفتاح على الخبرة . كما تعتبر أحكام المدرسين من الأدوات الرئيسية في التعرف إلى الأطفال الموهوبين أو الذين يمكن أن يكونوا موهوبين والذين يتميزون عن بقية الطلبة العايين ، وتتكون أحكام المدرسين من خلال ملاحظة المدرس للطلبة في المواقف الصفية واللا صفية ، فقد يجمع المدرس ملاحظات حول مدى مشاركة الطالب الصفية ، وطرحة لنوعية معينة من الأسئلة ، واستجابته المميزة ، واشتراكه في الجمعيات العلمية ، وتحصيله الأكاديمي المرتفع ، وميوله الفنية الموسيقية والرياضية .

صعوبة الكشف والتشخيص عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

شأن فئة الموهوبين من ذوي الصعوبات التعليمية شأن معظم فئات التربية الخاصة وهي صعوبة الكشف عنهم وتشخيصهم بالدقة التي تسمح للمختصين بتقديم الخدمات التي يحتاجها الطالب بحسب احتياجه وقدراته، وهذه المشكلة يمكن أن نعزوها لعدد من الأسباب هي كما يلي:

- وجود تعريفات مختلفة للموهبة وصعوبات التعلم: حيث إن تعريفات الموهبة قد تشير إلى مستوى أكاديمي عال مقارنة بمستويات الأداء الأكاديمية للطلاب من نفس المرحلة العمرية، إلا أن تعريفات الصعوبات تشير إلى مستوى أداء أكاديمي أقل من الأفراد في نفس المرحلة العمرية مما يسبب تناقضًا للمعلمين والأهل في تحديد مشكلة الطالب.
- صعوبة الاستدلال على أنماط ثنائية غير عادية: ويرجع ذلك إلى خاصية التقنيع أو الطمس، حيث أن كلاً من الموهبة وصعوبات التعلم يقنع كل منهما الآخر، ويطمس محددات وعوامل ظهوره، مما يؤدي أن يبدو الطالب كما لو كان من العاديين، وغالبًا ما يكافح الموهوب ذو الصعوبة في التعلم للوصول لمستوى أداء أقرانه، فيستبعد من مظلة الموهوبين، وذوي صعوبات التعلم.
- التداخل بين مفهومي صعوبات التعلم والتفريط التحصيلي: فإذا أخذ انخفاض مستوى التحصيل الدراسي للطالب عن أقرانه كمؤشر تشخيصي يكون التشخيص غير دقيق لارتباط صعوبات التعلم بوجود صعوبة في المعالجة السمعية والبصرية، والإدراكية التي تظهر في حالة عدم الانسجام بين القدرات والأداء الفعلي في المهارات الأكاديمية، وهذا مالا يوجد لدى ذوي التفريط في التحصيل.

يشعر كثير من عامة الناس وقليل من المتخصصين بالاستغراب والدهشة، حينما يسمعون أو يقرأون أن الأطفال الموهوبين قد يحصلون على درجات منخفضة أو يرسبون فى بعض المواد الدراسية، بالرغم من جودة الظروف

البيئية، وعدم جدوى أي إعاقة حسية لديهم، وبمعنى آخر لا يوجد عامل مشترك بين الموهبة وصعوبات التعلم .

وأمام هذا الاستغراب من الناس لهذه الفكرة علينا أن نبحث عن الشئ المشترك فى بعض العلماء الموهوبين كأمثال إينشتين، إديسون، ليونارد ودافتس، والت دزني، والعقاد وغيرهم. لقد فشل بعضهم فى نيل إعجاب المدرسين وكان تحصيل بعضهم منخفضا فى بعض المواد الدراسية، كذلك فقد عانى بعضهم من صعوبات تعلم. فالأطفال الموهوبين الذين يعانون من صعوبات تعلم غالباً ما يتم إهمالهم ولا تقدم إليهم أية خدمات خاصة .

وعندما يبدأ المعلمون فى وصف هذه العينة من الأطفال، فإنهم ينظرون إلى هذه الظاهرة على أنها متناقضة، فمنذ عهد تيرمان فى العشرينات كان شائعاً أن الأطفال الموهوبين يحصلون على درجات مرتفعة فى اختبارات الذكاء ويؤدون بشكل جيد فى المدرسة فكيف إذن يمكن أن نصف طفلاً موهوباً بأنه يعاني من صعوبة فى التعلم؟

وفى عام ١٩٨١م عقدت جامعة Johns Hopkins مؤتمراً دعت به خبراء فى مجال صعوبات التعلم والموهبة لمناقشة هذا الموضوع، وقد كان اهتمام الباحثين فى ذلك الوقت يركز على احتياجات التلاميذ الموهوبين، وكذلك احتياجات التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم، ولم يتضح الاهتمام بالتلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم وفى نفس الوقت موهوبون حيث لم يتلقوا الاهتمام الكافي، وهذا ما اتفق عليه معظم المشاركين ، وقد ركز

المؤتمر على قضية مهمة وهى أن التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات تعلم يعتبرون فئة مجتمعية لها خصائص واحتياجات خاصة.

ويُعرَّف الموهوبون منْ ذوي صعوبات التعلم بأنَّهم الأطفال الذين يمتلكون مواهب أو إمكانات عقلية غير عادية تُمكنهم منْ تحقيق مستويات أداء أكاديمية عالية، مع ذلك يُعانون منْ صعوباتٍ نوعيةٍ في التعلم تجعل مظاهر التحصيل أو الإنجاز الأكاديمي صعبة، وأداؤهم فيها مُنخفضاً انخفاضاً ملموسا.

وكذلك هم أولئك الأطفال الذين لديهم قدرات عقلية فائقة، ولكنهم يُظهرون تناقضاً واضحاً بين هذه القدرات ومستوى أدائهم في مجال أكاديمي مُعيَّن، مثل: القراءة، الحساب، الهِجاء، أو التعبير الكتابي، فيكون أداؤهم الأكاديمي مُنخفضاً انخفاضاً جوهرياً على الرُّغمِ منْ أنَّه منَ المتوقع أنْ يكون متناسباً مع قدراتهم العقلية الخاصة، ولا يرجع هذا التناقض لنقصٍ في الفرص التعليمية أو لضعفٍ صحيٍّ مُعيَّن.

ويُصنِّف الموهوبين ذوي صعوبات التعلم إلى ثلاث فئات على النحو الآتي:

١) الموهوبون مع بعض صعوبات التعلم الدقيقة:

ويتمّ التعرُّف عليهم وفقاً لمحكات الموهبة؛ بسبب ارتفاع مستوى ذكائهم أو إبداعاتهم أو تحصيلهم الأكاديمي، إلاَّ أنَّه مع تزايدِ أعمارهم الزمنية يزيدُ التباعُد بين أدائهم الفعلي والأداء المتوقع منهم، ومثال ذلك: قد يكون أداء بعض الأطفال فائقاً في القدرات اللغوية والتعبيرية، ولكنهم يُعانون منْ

صعوبات في الكتابة أو التهجي. وغالباً ما يلفت هؤلاء الأطفال نظر معلميهم بقدراتهم اللفظية المرتفعة، إلاّ أنَّ قدرتهم على التهجي والقراءة والكتابة ورداءة خطهم تُغاير ذلك تماماً، وقد يرجع انخفاض تحصيلهم إلى انخفاض مفهومهم لذواتهم، وانخفاض مستوى الدافعية منْ جانبهم إلى جانب وجود بعض السمات الأخرى لديهم كالكسل ونحوه، وكلما كانت المقررات الدراسية أكثر تحدياً لهم ولقدراتهم تزداد الصعوبات الأكاديمية التي يُمكنُ أنْ تواجههم، بما يجعلهم يأتون في الترتيب بعد أقرانهم العادين بكثير، وهو ما يؤدي في النهاية إلى ظهور الصعوبة في التعلم بشكلٍ واضح.

٢) ثنائيو غير العادية المقنعة (أو المطموسة):

وهم الذين يجمعون في آنٍ واحدٍ بين مظاهر الموهبة وصعوبات التعلم، ومثال ذلك: مظاهر الموهبة (الاستدلال، إدراك العلاقات، والتفكير والبراعة في الحديث مثلاً) تطمس مظاهر الصعوبات التي يُعانونها (صعوبات القراءة، أو ضعف التمييز، والفهم السمعي) والعكس صحيح قد تطمس الصعوبات مظاهر الموهبة، وغالباً ما ينتظمُ هؤلاء الأطفال على إثر ذلك في فصول عادية، ومنْ ثَمَّ فإنَّهم لا يستطيعون الاستفادة منْ تلك الخدمات التي يتمّ تقديمها للأطفال الموهوبين، أو التي يتمّ تقديمها لأقرانهم الذين لا يُعانون منْ صعوبات التعلم.

٣) ذوو صعوبات التعلم الموهوبون:

يتمّ التعرُّف عليهم كذوي صعوبات التعلم أكثر منْ كونهم موهوبين؛ نظراً لتدني أدائهم في مختلف المواد وفشلهم الدراسي، إذ يُركِّز المعلمون والأسرة على

ما لديهم منْ صعوبات ويُصرف النظر عمّا يمتلكونه منْ استعدادات غير عادية، بل يتمّ تجاهلها وإهمالها، وبالتالي تكون النتيجة تأثيرات سلبية على أدائهم الأكاديمي، وتولُّد الشعور بضعف المقدرة والكفاءة الذاتية، هؤلاء الأطفال تُعدُّ صعوبات التعلم لديهم حادة لدرجة أنَّه يَسْهُل تصنيفهُم على أنَّهم يُعانون منْ تلك الصعوبات، مما يجعلنا غير قادرين على تحديد قدراتهم المرتفعة والتعرُّف عليها.

ومعظم الأدب الخاص بموضوع الموهوبين ذوي صعوبات التعلم حتى الوقت الحاضر ، ركز على تحديدهم و على التكييف اللاحق للمنهاج و للبيئة المدرسية لأجل إيصال قابليتهم لأقصى قدر ممكن بغض النظر عن الاختلافات في التعلم بينهم. وهناك مكونات اجتماعية لذوي الاحتياج المزدوج يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار. إذا كان البحث في ميدان ذوي صعوبات التعلم وجد أن لديهم قابلية للترعض لمشكلات اجتماعية ، و البحث في مجال الموهوبين وجد أنهم ينظرون لأنفسهم كمحرومين اجتماعياً.

ويتم الكشف عن فئة الأطفال الموهوبين من خلال:

١. استخدام مجموعة متعددة منَ الاختبارات المقننة للذكاء والتحصيل وكفاءة التجهيز والتمثيل المعرفي للمعلومات.
٢. الاهتمام بالخصائص السلوكية للطفل الموهوب .
٣. جمع المزيد منَ البيانات الشخصية عنِ الطفل الموهوب منْ مختلف النواحي.
٤. وإعطاء اهتمام أكبر لمجالات الأداء المتميز.

٥. ويُلاحظ على العموم بأنَّ مُعدَّل إنتاجيتهم التحصيلية يكون دون مستوى مقدرتهم العقلية الحقيقية، وهو ما يُطلق عليه "التباعُد" الواضح بين إمكاناتهم أو ما يُتوقَّع منهم منْ ناحية، ومستوى أدائهم التحصيلي الفعلي منْ ناحيةٍ أخرى.

٦. إنَّ أبرز المظاهر التي يتصف بها هؤلاء الأطفال منْ ناحية التحصيل الدراسي هي تدني مستواهم بالإضافة لتدني مفهوم الذات.

٧. أمَّا خارج المدرسة فإنَّ هؤلاء الأطفال ربَّما يكون إدراكُهُم مُختلفاً، ويكون مصحوباً بتقدير ذات عالٍ، ويتحدَّث البعض عنِ الحماس الموجود لديهم بالنسبة لقدراتهم في مجالات أخرى، مثل: ألعاب الحاسوب، ألعاب القِوى، وغيرهما .

٨. إنَّ هؤلاء الأطفال الموهوبين منْ ذوي صعوبات التعلم هم أكثر إبداعاً وإنتاجاً في المجالات اللامنهجية قياساً بالتلاميذ الموهوبين الآخرين، وإنَّ إرشاد هؤلاء الأطفال يجبُ أنْ يتركَّز على الوالدين والأسرة والمعلمين، والهدف الأولى هو مُساعدة هؤلاء الأشخاص المهتمين في فهم الخبرة العاطفية لدى الأطفال الموهوبين.

إنَّ قراءة مُتفحصة لأدب الموهوبين منْ ذوي صعوبات التعلم تُشير إلى قلة الاهتمام بالجانب العاطفي لديهم، كما ينبغي أنْ يتكوَّن المِنهاج على موضوعات منْ مثل: مهارات الاتصال، تعديل السلوك، فهم الذات وتقديره والوعي به، وتقبُّل الآخرين ، إنَّ الطفل سوف يشْعُر بالإحباط عندما يتركَّز الانتباه على عيوبه وليس على قدراته، وأنَّه سوف يتأثر بالنقد والاتصاف بقلة

الصبر منْ والديه ومعلميه الذين تكون مَشاعِرهُم نحوه تبدو الإحباط، وهي عندئذٍ غير مُناسبة .

فأداء مثل هؤلاء الأطفال يتسم بارتفاع المستوى العقلي، ولكنهم مع ذلك يُعانون في ذات الوقت منْ قُصورٍ أكاديمي مُعيَّن يؤدي بطبيعة الحال إلى انخفاض تحصيلهم بشكلٍ لا يتناسب مع ذلك المستوى المرتفع لقدراتهم العقلية، إذ أنَّ مثل هذا القصور غالباً ما يتضمَّن الذاكرة والإدراك والتآزر البصري الحركي أو البصري السمعي، وينتج عنه قصورٌ في القراءة أو الكتابة أو الحساب، في حين تتضمن جوانب القوة التفكير المجرَّد وخاصةً في التواصل اللفظي، والقدرة على حلِّ المشكلات، والقدرات الإبداعية، وغالباً ما تعملُ جوانب القوة على تعويض جوانب النقص مما يحول دون التشخيص الجيِّد لهم.

إنَّ هؤلاءِ الأطفال غالباً ما يبدون نمطاً غير مستوٍ منَ السلوك، وقد يأخُذ سلوكهم شكلَ العدوان أو الانسحاب إلى جانبِ تعرضهم المستمر للإحباط وعدم قدرتهم على التحكُّم في البواعث مما يُضعف منْ علاقاتهم بأقرانهم إلى حدٍّ كبير.

فإنَّهُ منَ الصعبِ أنْ نُحدد قائمة معينة منَ السمات يُمكنُ أنْ نُميِّز هؤلاء الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بشكلٍ عام؛ ويرجع ذلك بطبيعة الحال إلى أنَّ هناك أنماطاً مُتعددة للموهبة إلى جانب العديد منْ صعوبات التعلم.

في حين بأنه توجد مجموعة منَ السمات تميِّز هؤلاء الأطفال منْ بينها: مهارات عالية في اللغة الشفهية، القدرة التحليلية، الحدس، الإدراك، مهارات حلِّ المشكلات، حبّ الاستطلاع، والإبداع. كما ويُعانون منْ قصورٍ واضحٍ في:

- تجهيز المعلومات، تناقض بين قدراتهم الكامنة وبين الإنجاز الفعلي منْ جانبهم، صعوبة مُسايرة الأقران.
- وقد يتساءل البعض عما تمثله هذه الشريحة بالنسبة للموهوبين عموماً، فنقول بأنه هناك مجموعة من الدراسات والمسوحات أوصلت نسبتهم في المجتمع إلى السُدُس أي حوالي ١٦% منَ الأطفال الموهوبين.

وفيما يلي نوضِّح أهم احتياجات الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

أولاً: احتياجات أكاديمية :

١. تقديم المادة العلمية بأساليب متنوعة مع تكليفهم بكتابة المادة العلمية وإعدادها.
٢. إعطاؤهم الفرص الملائمة لتوظيف ما لديهم منْ معارف ومهارات واتجاهات إيجابية، وتقديمها بأساليب متنوعة.
٣. استخدام خبرات تعليم بديلة لا تعتمد على الورقة والقلم، ولكن باستخدام الألعاب التعليمية.
٤. إعطاؤهم تكليفات وواجبات واقعية ومحددة ومعقولة في فترة زمنية كافية.
٥. مُساعدة الأطفال على اجتياز الصفوف الدراسية.

٦. استخدام أساليب تقييم غير تقليدية.

٧. تقسيم المهام الكُبرى إلى مهام صغيرة أو وحدات أصغر؛ حتى يتمكن الأطفال منْ أدائها بسهولة.

ثانياً: احتياجات لتنمية مهارات تعويضية:

٢- أنْ يتدرَّب الأطفال على استخدام الحاسب الآلي، الآلات الحاسبة، وغيرهما مما يُساعد على أداء بعض العمليات التي تحتاج إلى درجةٍ معينة منَ المهارة والتركيز.

٣- أنْ يتدرَّب الأطفال على المهارات التنظيمية كاستخدام الجداول الزمنية، واستراتيجيات إدارة الوقت، والإشارات البصرية.

٤- أنْ يتدرَّب الأطفال على أساليب حلِّ المشكلات وتعديل السلوك.

٥- أنْ يتدرَّب الأطفال على علاج جوانب الضعف الموجودة لديه.

ثالثاً : احتياجات عاطفية :

١. التخفف منَ الضغوط الأكاديمية، وتقليل الإحباط ونقص الدافعية.

٢. الاستفادة منْ جوانب القوة التي يُحقق الأطفال فيها تفوقاً؛ للتخفف منْ جوانب الضعف.

٣. الاستفادة منَ المواقف الجماعية للتغلب على جوانب الضعف.

٤. الاندماج مع أقرانهم الموهوبين وذوي التحصيل العالي.

٥. استضافة أشخاص كِبار موهوبين ذوي صعوبات التعلم إلى الصف؛ للاستفادة منْ خبراتهم ليكونوا نموذجاً وقدوة.

٦. الحاجة إلى تنمية الثقة بالنفس وتقدير الذات.

٧. تنمية الاتجاهات الإيجابية التي تسمح بالإنجاز وتشجيعه.

٨. تلعب التنشئة الأسرية و الظروف المحيطة دوراً هاماً في استمرار تنمية الخصائص مع التقدم في السن.

ولو عقدنا مقارنة بسيطة بين بعض خصائص الموهوبين و خصائص ذوي صعوبات التعلم لوجدنا تناقضاً كبيراً بين الفئتين في أغلب الخصائص ، كما يتضح من الجدول التالي ، و هذا يقودنا إلى موضوعنا الرئيس الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

خصائص الموهوبين	خصائص ذوي صعوبات التعلم
إدراك النظم الرمزية و الأفكار المجردة	كانت تسمى الإعاقة الإدراكية
الاستقلالية و الدافعية الذاتية	تدني مستوى الدافعية و تدني مفهوم الذات
قوة التركيز	يتشتت انتباهه بسهولة
قوة الذاكرة	صعوبة في فهم و تذكر المواد
الكمالية	صعوبة الحفاظ على الانتباه للمهام التعليمية
الحساسية العالية	حساسية عالية
الاكتساب المبكر للغة	ضعف الوعي الصوتي،مشكلات في القراءة
تنوع الاهتمامات	يتصف عادة بالهدوء و الانسحاب
الولع بالمطالعة	مشاكل في قراءة الكلمات متعددة المقاطع

ومن زاوية أخرى أشار كل من روبان وريس (Ruban & Reis) إلى مجموعة من السمات أو الخصائص التي قد تعيق أو تعرقل اكتشاف الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ، و هناك نقاط قوة تميزهم يمكن توضيحها من خلال الجدول التالي :

الخصائص التي تعيق اكتشاف الموهبة	نقاط القوة لديهم
الإحباط مع عدم القدرة على إتقان المهارات الأكاديمية	الاستخدام الفائق للمفردات
انخفاض عام في الدافعية	قدرات تحليلية استثنائية
سلوكات تخريبية داخل غرفة الصف	مستويات عالية من الإبداعية
الحساسية العالية جداً (للنقد او لمشاعر الآخرين)	مستويات عالية من الإنتاجية (خاصة في مجالات اهتمامه)
الكمالية	مهارات عالية في حل المشكلات
الفشل في إكمال الواجبات	قدرة على التفكير التشعبي في أفكار و حلول متعددة
نقص في المهارات التنظيمية	وجود استعدادت محددة (فنية، ميكانيكية)
الإهمال و اللامبالاة في عمله	تنوع كبير في الاهتمامات ، وقدرات خاصة عديدة
إظهار مهارات ضعيفة في الاستماع و التركيز	ذاكرة جيدة

تقدير ذات منخفض	مهارات قوية في التفكير الناقد
ضعف في المهمات التي تركز على الذاكرة القدرات الإدراكية	قدرة غير عادية لرؤية علاقات قد لا يراها الآخرون بين الأفكار و المفاهيم
توقعات ذاتية غير واقعية	مهارات استدلال خارقة
الافتقار للمهارات الاجتماعية مع بعض الرفاق (كأن يكون عدائي و دفاعي في علاقاته)	التزام بأداء المهمات و رغبة في المعرفة و الاستكشاف
العجز المتعلم أو المكتسب	روح الدعابة

مشكلة تشخيص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم :

تعد مشكلة الكشف و التشخيص من أهم الموضوعات المطروحة حول الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ، و فيما يلي سرد موجز لأسباب سوء التشخيص المتكرر للطلاب ذوي الحاجات الاستثنائية المزدوجة :

١. نتائجهم متوسطة ، الأمر الذي يؤدي إلى إخفاء نقاط القوة و نقاط الضعف لديهم.
٢. مقارنتهم بمعايير الطلاب العاديين بدلاً من نقاط القوة الخاصة بهم.
٣. نتائجهم المنخفضة ليست أدنى من المستوى العادي بكثير.
٤. قدرتهم على التعويض غالباً ما ترفع نتائجهم المتدنية.

٥. عدم مراعاة حجم التفاوت بين نقاط القوة و الضعف لديهم ، و عدم النظر إليهم باهتمام .

وقد لوحظ أنه عندما تصبح الواجبات تعتمد بشكل أكبر على القراءة ، فإن الطالب الموهوب الذي لديه مشكلات في القراءة ربما سيعاني مشكلات متزايدة من خلال تقدمه من المدرسة الابتدائية للمتوسطة ثم للثانوية ، و بالتالي يمكن الاستعانة بتفحص درجات الطالب في الصفوف السابقة و نماذج من أداءات الطالب الأكاديمية بشكل طولي للكشف عن الطلبة ثنائيي الاحتياج جنباً إلى جنب مع البيانات التي تم الحصول عليها من عمليات التقييم وهناك مؤشران رئيسان لتشخيص الموهبة المرتبطة بصعوبات التعلم ، هما :

- التفاوت بين نقاط القوة و نقاط الضعف ، و نتائج بعض الاختبارات الفرعية.
- النجاح في أصعب المهمات مع الإخفاق في أسهلها. و في حال توافر هذين المؤشرين، فمن المرجح أن الطالب يعاني الاستثنائية المزدوجة (الموهبة و صعوبات التعلم) .

الفرق بين المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات التعلم و ذوي التحصيل المتدني: أن المتفوقين عقلياً ذوو صعوبات التعلم أقل إقبالاً على ممارسة الأنشطة الأكاديمية لاعتبارات دافعية أي أنهم أولئك الذين يستطيعون و لكنهم لا يعملون. أما الموهوبون ذوو صعوبات التعلم فهم أولئك الأطفال الذين لا يعملون لأنهم لا يقدرون.

صفات التلاميذ الموهوبين والسلوكيات الدالة عليها :

الصفة	السلوكيات الدالة عليها
الدافعية	يعمل بحماس ، وقد يحتاج في البداية الى قليل من الحث الخارجي كي يواصل عمله وينجزه .
الاستقلالية	يستطيع بأقل توجيه استخدام مصادر المعلومات المتوافرة وتنظيم وقته ونشاطاته ، ومعالجة المشكلات التي تواجهه معتمداً على نفسه .
الاصالة	يبتعد عن تكرار ما هو معروف ويعطي أفكاراً وحلولاً جديدة وغير مألوفة .
المرونة	يستطيع تغيير أسلوبه في التفكير في ضوء المعطيات ولايتبنى أنماطاً فكرية جامدة .
المثابرة	يعمل على إنجاز المهمات والواجبات بعزيمة وتصميم .
الطلاقة في التفكير	يعطي عدداً من كبيراً من الحلول التي تطرح عليه .
حب الاستطلاع	يتساءل حول أي شيء غير مفهوم وينتبه بوعي لما يدور حوله
الملاحظة	يبحث عن التفاصيل والعلاقات وينتبه بوعي لا يدور حوله.
التفكير التأملي	يستطيع الانتقال من عالم المحسوس والواقع الى عالم التجريد والخيال لمعالجة الافكار المجردة .
المبادرة	لا يتردد في اتخاذ موقف محدد ، سريع البديهة لديه اهتمامات فردية

النقد	يمارس النقد البناء ، ولا يقبل الافكار أو البيانات أو التعليمات دون فحصها وتقييمها .
المجازفة	لايهتم بصعوبة المهمات التي يمكن أن يواجهها لاثبات فكرة أو لحل معضلة حتى لو كانت نتائجها غير مؤكدة .
التواصل الفعال	يستطيع التعبير عن نفسه شفاهة وكتابة بوضوح ، يحسن الاستماع والتواصل مع الآخرين .
القيادة	يظهر نضوجاً واتزاناً انفعالياً ، يحترمه زملاؤه ، يستطيع قيادة الآخرين عندما يتطلب الأمر ذلك .
سرعة التعلم	يتعلم بسرعة وسهولة وتمكن ولديه ذاكرة قوية .
الحس بالمسئولية	يزن الأمور ويتحمل مسئولية أعماله وقرارته .
الثقة بالنفس	واثق من نفسه أمام أقرانه وأمام الكبار ولا يتردد في عرض أفكاره وأعماله
التكيف	يتكيف بسرعة مع الأماكن والمواقف والآراء الجديدة
تحمل الغموض	لا يزعجه عدم الوضوح في الموقف ويستطيع التعامل مع المفاهيم والمسائل المعقدة التي تحتمل أكثر من معنى أو حل .
اتخاذ القرار	يستطيع تقييم البدائل على أساس ملاءمتها وفاعليتها في حل المشكلة ونتائجها

الخصائص السلبية :

هذه الخصائص والقدرات الفوق الاعتيادية لها حسناتها فأيضاً لها سلبياتها وتنعكس على السلوكيات الغير مرغوبة والسلبية. هذه المشاكل تتعلق

بشخصياتهم ومقدراتهم ومواجهة الفرد الموهوب بيئته في المنزل والمدرسة والرفاق ثم البيئة الخارجية :

١- الاحساس بالفشل والاحباط بسبب المثالية والكمالية التي يروا الحياة من خلالها بعضهم بالعدالة وتأتي في سن مبكرة جداً .

٢- الصعوبة في الاندماج مع الأقران لشعورهم بالاختلاف عن الآخرين .

٣- تحديهم للسلطة بسبب تمسكهم بآرائهم واعتقاداتهم وهذا يأتي في سن مبكرة.

٤- رؤيتهم للمواضيع بعمق أكثر من أقرانهم وهذا ما يؤدي إلى عدم تركيزهم على الأهداف الحقيقية بدلاً من الأهداف المثالية في الحياة .

٥- إحساسهم بالاحباط والفشل من انتقاداتهم على أنفسهم وعلى الآخرين ولتوقعهم بالمثالية من الآخرين ومن أنفسهم وإصطدامها بالواقع ، وهذا يؤدي الى إنعزالهم عن الآخرين .

٦- تمسكهم بتفكيرهم بالمباديء والقيم (المبكر) يؤدي الى اصطدامهم بالحقيقة في الواقع ومن ثم مواجهتهم للآخرين بهذه القيم وتحدياتهم للسلطة وللاقران وينعكس هذا في العزلة التي يلجأون اليها .

٧- المشكلات المدرسية : يشعر المبتكر بالملل والضجر من المنهاج الدراسيي العادي بسبب قدرته على التعلم بسهولة ويسر قياساً بالعاديين لذلك فهو يحتاج الى تصميم برامج دراسية لها قدرة على القفز السريع من فكرة الى فكرة.

٨- الكسل : نتيجة شعور الطفل بقدرته العالية في المذاكرة والتعلم وشعوره بالملل في المدرسة و بسبب طرق التدريس المعتادة وذلك يقوده الى الكسل ومن ثم التقصير في الواجبات المدرسية والفشل او الانسحاب من الدراسة.

٩- مشكلة ضغط الاقران أو الرفاق : حيث أن هؤلاء يقومون بالسخرية منه ونعته بالفاظ تهجمية واحداث مشكلات واربكات له في المدرسة لذلك يلجأ الفرد للتظاهر بالغباء واخفاء تميزه و خصوصا الفتيات.

معوقات الموهبة :

١. الفرد: ذاتية شخصية فكرية

- قلة الثقة بالنفس
- التفكير الجامد السطحي
- التفكير النمطي
- التسرع
- عدم احتمال الغموض
- الشعور بالعجز
- الميل للمجاراة
- الخوف و عدم المجازفة
- مقاومة التغيير
- التشبع

٢. الاسرة:

- المستوى الاقتصادي والاجتماعي
- المستوى التعليمي
- الاتجاهات السلبية
- اسلوب التنشئة:السيطرة او عدم الاهتمام
- اختلاف التعامل مع الابناء اوحسب الجنس

٣. المدرسة:

- المعلم (السيطرة –الدكتاتورية–عدم احترام اختلاف الرأي–عدم التشجيع على الفكر الجديد–الشدة والعقاب–طرق التدريس التي اعتمد على التلقين والحفظ والالتزام بالاوامرو الطاعة)
- الرفاق والاقران (الانقياد الى الرأي السائد والمجاراة للتقبل الاجتماعي)
- المنهج (عدم المرونة–لا وجود لاماكن المعلومات–لا تشجيع للبحث واستقصاء المعلومات–
- الادارة (المتسلطة–عدم المرونة–عدم التشجيع للتميز و التجديد)

٤. المجتمع:

- الاتجاهات وقيم السائدة في المجتمع:قيم الطاعة و الخضوع والامتثال والاقتداء في تقدير الماضي والانجاهات التسلطية والقدرية والنظم البروقراطية.
- التمييز بين الجنسين والتحديد الصارم لادوار الجنسين.

- التدهور الاقتصادي الاجتماعي وتفاقم الديون والمجاعات والتفجر السكاني والتدهور في التعليم.
- العنف السياسي الحروب انعدام الامن.

برامج الكشف عن الموهبة:

تعتمد على اختبارات القدرات العقلية ومقاييس الذكاء المعيارية المقننة. هذه المقاييس المقننة لا تضع في عينة القياس الفئات الخاصة لذلك تصبح هذه المعايير غير صالحة لأنها لم تضع الاعتبارات الخاصة بهم و يكون أدائهم ضعيف ولا يدل على الموهبة فلا يمنحوا الفرص للدخول في البرامج التعليمية للموهبة . انتشارا لاعتقادات الشائعة الخاطئة أن الموهبة و النبوغ مساوية للتفوق الدراسي وبسبب أن الأطفال الموهوبين من ذوي الحاجات الخاصة تحصيلهم الأكاديمي متدني لأن الإعاقة تُحدث عجز في اكتساب بعض المفاهيم وقصور في نمو الطفل اللغوي و الادراكي و الاجتماعي ،هذا القصور يُحدث خلل في بناء المفاهيم المجردة و التفكير المجرد و التفكير الإبداعي لذا نجد أن ظهور الموهبة قد تتأخر.

للكشف عن الموهوبين والنوابغ من ذوي الحاجات الخاصة :

- تدريب التربويين لذوي الحاجات الخاصة عن الموهبة و الخصائص و سلوكيات الموهبة

- عمل استمارات للترشيح عن الموهوبين تحتوي على خصائص الموهبة توزع لكل المعلمين و التربويين في مراكز و المؤسسات التعليمية لذوي الحاجات الخاصة.
- استبعاد المقاييس المقننة والاختبارات الجماعية كوسائل للكشف عن الموهبة للاطفال من ذوي الحاجات الخاصة و استعمال الامتحانات الفردية عن الاستعدادات و القدرات كبدائل اخرى.
- استعمال ملف المتعلم portfolio كوسيلة أساسية في التعرف عن الموهبة عند الأطفال من ذوي الحاجات الخاصة حسب توصيات خبراء الموهبة.

طرق التدخل التربوي للموهبة عند الاطفال من ذوي الحاجات الخاصة:

- عمل برامج توعية لأسر الأطفال من ذوي الحاجات الخاصة لتعريف الأهل عن خصائص الموهبة
- برامج التدخل البكر للأهل لتنمية مهارات و قدرات الأطفال من ذوي الحاجات الخاصة اللغوية و العقلية و الاجتماعية : وهي برامج مقدمة للأطفال تتراوح أعمارهم مابين ستة اشهر-إلى ثلاث سنواتلسد الثغرات المعرفية والنمائية بسبب الاعاقة و لتنمية القدرات الخاصة للأطفال و استثارة القدرات واعداد الطفل للدمج .
- الكشف المبكر لخصائص الموهبة بالرغم من وجود ثغرات نمائية للطفل نتيجة الاعاقة. عدم استعمال المقاييس المقننة لقياس القدرات العقلية لأنها

لم تراعي في عينة صدق و ثبات المقياس و ليست مقياس صحيح لكشف الموهبة والاستعدادات الكامنة لدى الطفل من ذوي الإعاقة.

- عمل الخطة الفردية التعليمية لتشمل جانب الاعاقة وجانب الموهبة.يدخل ضمن الفريق المتعدد التخصصات اخصائي تربوي في الموهبة.
- تعديلات في المناهج و في ظروف الفصل الدراسي.
- تعديلات في طرق التدريس و هذا ياتي من الخدمات الاستشارية التي تقدمها برامج الاعاقة.
- توفير بدائل تربوية مختلفة للأعمال في الفصل و الأنشطة التعليمية المستوجبة عليها استعمال الحواس .
- الخدمات التربوية للموهوبين من ذوي الإعاقة لا بد من تراعي استثمار القدرات الحسية المتبقية للطفل .
- تدريب الطفل على الاعتماد على الذات والاستقلالية مبكرا
- التدريبات على استعمال وسائل التقنية والوسائل التعليمية الحديثة لتسهل التواصل مع الآخرين في برامج الموهبة.
- أماكن الخدمات التعليمية حسب احتياجات الطفل وشدة الاعاقة:
  ١. فصل عادي عمل مجموعات للقدرات لعالية
  ٢. فصل عادي بالإضافة إلى برنامج أسبوعي متخصص للموهبة
  ٣. فصل للموهبة أسبوعي مع صف عادي او تربية خاصة
  ٤. فصل متخصص انفرادي للموهبة يومي في مدرسة عادية

٥. مدارس متخصصة للموهبة مثال مدرسة اليوبيل اوالأكاديميات للفنون أو أكاديمية للعلوم

الفصل الثالث

صعوبات التعلم– منشأ المشكلة وتطور المفهوم

الفصل الثالث

صعوبات التعلم– منشأ المشكلة وتطور المفهوم

اخذت مشكلة صعوبات التعلم في التطور على أيدي مجموعة من العلماء أمثال (بيير بروكا – جيمس هينشلوود – صموائيل أورتون – كريك شانك – صموائيل كيرك – هنري هيد – إدوارد سيجان — إيتارد – ماريا منتسوري – الفرد بينيه) ، على النحو التالي :

يؤمن بروكا أن هناك أجزاء معينة في المخ ترتبط بالعمليات والنماذج السلوكية الخاصة :

١. أوضحت دراساته أن الشق الأيسر من الدماغ له وظائف تختلف عن الشق الأيمن من الدماغ.
٢. أوضح أيضا أن الجانب الأيسر من الفص الأمامي من الدماغ هو المسؤول عن اضطرابات النطق واللغة حيث ومازال هذا الجزء من الدماغ يعرف باسم (منطقة بروكا) أو(الأفيزيا التعبيرية).

وأشار جيمس هينشلوود الى أن عدم سيطرة أحد شقي الدماغ يؤدي الى التأتأة وصعوبات التعلم ، وقد استنتج أن سبب الفشل في القراءة عند بعض الأطفال الذين تم تحويلهم اليه غير ناتج عن مشكلات بصرية بحكم تشخيصه لهم كطبيب عيون .

وأول من صاغ تعريفاً في هذا المجال هو كريك شانك عندما قال : إن مفهوم صعوبات التعلم يشير إلى التأخر أو الاضطراب في واحد أو أكثر من

العمليات الخاصة بالكلام أو اللغة أو القراءة أو الكتابة أو الحساب أو أي مواد دراسية أخرى ، وذلك نتيجة لإمكانية وجود خلل مخي ، أو اضطرابات انفعالية أو سلوكية ، ولا يرجع هذا إلى التأخر الأكاديمي أو إلى التخلف العقلي أو الحرمان الحسي أو إلى العوامل الثقافية أو التعليمية . فالأطفال ذوو صعوبات التعلم هم أولئك الأطفال الذين يظهرون تباعداً تعليمياً بين قدرتهم العامة ومستوى إنجازهم الفعلي .

ويقترح صموئيل كيرك مصطلح "صعوبات التعلم" من خلال اجتماع أولياء الأمور في نيويورك بالولايات المتحدة الأمريكية، ثم عاود طرح نفس المصطلح في عام ١٩٦٣ في مؤتمر أعده في شيكاغو حول"اكتشاف مشكلة الطفل المعاق إدراكيا "، ليصف به الأطفال الذين يعانون مشكلة في اللغة ، الكتابة، والقراءة مع استبعاد التلاميذ الذين يعانون من تخلف ذهني أو مشاكل حسية.

وقد كان" كيرك "يرى أنه من الأفضل الابتعاد عن استعمال المصطلحات الطبية واستبدالها بمصطلح تربو، ولقد حاز مصطلح صعوبات التعلم على ترحيب و إجماع كل المهتمين بهذا المجال لدرجة دفعت أولياء الأمور على تكوين" جمعية الأطفال ذوي صعوبات التعلم "و التي رغم كونها جمعية أهلية إلا أن هيئتها الاستشارية كانت تضم أبرز المختصين في الميدان أمثال" كيفارت" و قد كان لهذه الجمعية الفضل في صدور القانون الأمريكي في ١٩٦٩م الذي اعتبر صعوبة التعلم إعاقة رسمية (اضطراب نمائي أو اكاديمي قابل للحل وليس بمفهوم الإعاقات العقلية والحسية).

ومند أن جاء" صاموئيل كيرك"في ١٩٦٢ بمصطلح صعوبات التعلم كمفهوم مستقل بذاته ليصف به التلميذ ذوي الذكاء العادي الذين يعانون من مشكلة في التعلم، أخذ العلماء في وضع تعريفات متعددة و متنوعة محاولين التوصل إلى الصيغة الأكثر شمول و التي تحظى بقبول الجهات المختلفة المهتمة بهذا الميدان، فظهر بذلك ما يقارب من ٤٠ مصطلحا و ٣٨ تعريفا مختلفا في التراث الأدبي للتربية الخاصة للأشارة لمشكلة صعوبة التعلم قبل أن تجمع الهيئات المعنية على تعريف تم التعريف به رسميا.

وقد استنتج هنري هيد بأن التلف الذي يصيب مناطق مختلفة من الدماغ ينتج عنه اضطرابات مختلفة. وصل هيد إلى ٤ تصنيفات لأعراض الأفيزيا وهي:

١. عيوب اللغة: عدم القدرة على تكوين الكلمات
٢. عيوب التركيب: عدم القدرة على ربط الكلمات بطريقة صحيحة أو نطقها بالشكل السليم عند ربطها مع بعضها.
٣. العيوب الاسمية: صعوبة فهم المعاني المقصودة من الكلمات.
٤. العيوب السيمانتية: صعوبة ربط الكلمات مع بعضها البعض بطريقة منطقية تؤدي إلى معنى مفهوم.

وأهم ما تمخضت عنها أبحاث هيد هي نفي العلاقة بين التلف المخي ونقص الذكاء، أي أن الذين لديهم حالة الأفيزيا لا يعانون من نقص في الذكاء العام ، وأن الذين لديهم نقص في الذكاء العام ليس بالضرورة أن يكون لديهم تلف مخي.

ويعتبر صموئيل أورتن أول من وضع تفسير عضوي لمشكلات اللغة والرائد الأول في مجال الدسلكسيا واضطرابات اللغة وعدم القدرة على التعلم. وأشار إلى أن عدم سيطرة أحد شقي الدماغ يؤدي إلى التأتأة وصعوبات القراءة أو الكتابة.

وأوضح بأن أحد شقي الدماغ يعتبر مسيطرا عند الأفراد ، حيث أن الشق الأيسر هو المسيطر عند الأفراد الذين يستخدمون الجانب الأيمن. فإذا كان أحد شقي الدماغ هو المسيطر فإن الشخص سوف يواجه صعوبة أقل في تعلم القراءة وميل أقل لعكس الحروف والكلمات. أما إذا لم يسيطر أحد شقي الدماغ فإن الطفل يميل إلى التأتأة وعكس الحروف والكلمات وبالتالي صعوبة في تعلم القراءة والكتابة. وقد توصل أورتن للآتي:

١. العمى السحائي: يظهر بسبب تلف اللحاء حيث يسبب عدم إحساس بالرؤيا أو الوعي بما يرى برغم سلامة العصب البصري.
٢. عمى العقل: يرى المريض الشيء ولكن لا يتذكر استخدامه.
٣. عمى الكلمة: لا يستطيع المريض أن يعرف معنى الكلمة المكتوبة أما المنطوقة وهو ما يسمى (بالأفيزيا الحسية).

وبدأت التربية العلاجية في فرنسا على يد (إيتارد) الذي حاول تدريب طفل متوحش عثر عليه في غابة (أفرون) ١٧٩٩. كان عمر الطفل ١١ سنة ولكنه يتصرف بطريقة وحشية حيث لم يكن قادرا على استخدام اللغة وكان يمشي كالحيوانات. اعتقد إيتارد أنه من الممكن وعن طريق (التدريب التربوي) أن نتغلب على المشكلات التي يعاني منها هذا الطفل. والتدريب التربوي من

الممكن أن يشتمل : {إثارة الجانب الاجتماعي + إيقاظ الأحاسيس العصبية + زيادة المفاهيم والأفكار من خلال التزويد بمتطلبات واحتياجات جديدة + تطوير الكلام من خلال التقليد وعند الحاجة ...الخ}.

وقام إيتارد بحل مشكلاته الجسمية. يعتبر عمل إيتارد هذا مثال مبكر (للتربية الحسية). والتربية الحسية تعني: { يتم اكتساب التربية والمعرفة من خلال الحواس ، وعلى هذا يجب تنمية وتطوير الحواس بهدف تحسين القدرات العقلية}.

حاول إيتارد على تحسين التمييز السمعي والبصري والذاكرة والتعميم من أجل مساعدة الطفل على الانتباه للمثيرات الأكثر تعقيدا. نجح إيتارد مع الطفل نجاحا محدودا ولكنه أثار سؤال هام وخصوصا في ميدان التخلف العقلي وصعوبات التعلم وهو (هل يمكن تدريب القدرات العقلية عن طريق تطوير الحواس من خلال التدريب الحسي؟) ، ولا زلنا حتى وقتنا الحاضر نستخدم الكثير من أنشطة التدريب الإدراكية التي استخدمها إيتارد في أنشطة الاستعداد القرائي (مرحلة التهيئة للقراءة) مع التلاميذ العاديين والغير عاديين الذين يعانون من مشاكل تعليمية.

وقد طور سيجان أسلوب تربوي خاص (بالاضطرابات الحسية الحركية) بالاعتماد على الافتراضات النفسية والعصبية القائمة. وقام بتدريب المهارات الحركية الأساسية في البداية ، مع تدريب الوظائف اللمسية من خلال عملية حمل الأشياء واستخدامها ثم القيام بدور تدريب قدرات عقلية أساسية مثل

{الإدراك + الانتباه + تقدير الألوان + وعي بالمسافات + إدراك الشكل والمكان}.

وقام أيضا بتدريس مهارات الاستماع والقراءة والكتابة والكلام من خلال استخدام (أساليب التقليد وحاسة اللمس وبطاقات التمرير السريع والأشياء المحسوسة).

واتجهت ماريا منسوري طبيبة أطفال إيطالية ١٩١٢ عملت مع الكثير من حالات المرض العقلي والتخلف العقلي. وتوصلت من خلال خبراتها ودراسات إيتارد وسيجان بأن مشكلة القصور العقلي هي مشكلة تربوية أكثر من أنها طبية. توصلت من خلال عملها مع الأطفال العاديين والغير عاديين من ذوي التخلف العقلي والمضطربين عقليا إلى ما يسمى بطريقة (ماريا منتسوري) : {هي طريقة تعتمد على مفهوم التربية الآلية أو التدريس الذاتي ، ويقتصر دور المدرس في تنظيم الأنشطة والمواد بحيث يتمكن الطفل من تدريس نفسه بينما يقوم المدرس بالمراقبة لتلك الأنشطة}.

قامت بتصميم مواد تعليمية لتدريب القدرات البصرية (تمييز الألوان والشكل والحجم). ولتدريب القدرات السمعية ، والتمييز اللمسي وتمييز الألوان. وتعتبر طريقتها فعالة جدا مع أطفال ما قبل المدرسة.

ويعتبر الفرد بينيه هذا العالم كما عرفنا ذا شهرة كبيرة في مجال القياس وبالإضافة لذلك في مجال (التربية العلاجية). واعتبر الأب الروحي لحركة الاختبارات العقلية والتربية الخاصة لذوي التخلف العقلي. وقد قام ببناء منهج

للمتخلفين عقليا حاول فيه تدريب: (جوانب الانتباه + سرعة الاستجابة الحركية + المهارات الحركية + التعبير اللفظي + الذاكرة + التمييز ...الخ).

كما أكد على أهمية الطالب ودوره الفعال في عملية التعلم ونادى بما يسمى (بطريقة الاستكشاف) في تدريس التلاميذ الغير عاديين (استكشاف قدراتهم من خلال الخبرات). وقد استمر التركيز على ما يسمى بالتربية العلاجية ودورها الفعال في علاج وتنمية قدرات الأطفال وخصوصا الغير عاديين حيث تم تطوير سلسلة من الإجراءات الخاصة بالتربية العلاجية في الولايات المتحدة الأمريكية لأنواع مختلفة من مشكلات التعلم بما فيها صعوبات التعلم ومن الممكن أن نصنف هذه الإجراءات إلى ما يلي:

١. تربية علاجية لاضطرابات الإدراك – الحركي.
٢. تربية علاجية لصعوبات القراءة.
٣. تربية علاجية للأطفال المضطربين لغويا.

- **مفهوم صعوبات التعلم:**

على الرغم من تعدد البحوث والدارسات التي أجريت في ميدان صعوبات التعلم إلا أنه لا يزال غامضاً لدى عديد من الدارسين، مما يترتب عليه في كثير من الأحيان مظاهر الجدل وعدم الفهم والخلط بينه وبين مفاهيم أخرى متصلة بالتعلم.

ولعل مبعث ذلك هو أن هذا المجال لاقى اهتماما عديدا من المجالات مثل الطب العام وعلم النفس والتربية الخاصة والطب النفسي والفسيولوجي

ومن هنا فقد تعددت المصطلحات التي استخدمت لوصف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فقد أطلق أصحاب الاتجاه الطبي عدة تسميات على هذه الفئة ومن هذه المسميات: تلاميذ ذوي عرض مخي مزمن Chronic Brain Syndrome، تلاميذ ذوي تلف مخي Minimal Brain Damage، أما أصحاب الاتجاه النفسي فقد استخدموا عديدا من المصطلحات، مثل مصطلح العجز عن القراءة، أو الكتابة.

وسنذكر عدة جوانب مهمة في التفريق بين فئات صعوبات التعلم والفئات الأخرى الذي يتم الخلط بينهم حتى يتضح مفهوم صعوبات التعلم:

١. جانب التحصيل الدراسي :

- طلاب صعوبات التعلم / منخفض في المواد التي تحتوي على مهارات التعلم الأساسية (الرياضيات _ القراءة _ الإملاء) .
- التلاميذ بطيئون التعلم / منخفض في جميع المواد بشكل عام مع عدم القدرة على الاستيعاب.
- التلاميذ المتأخرون دراسياً / منخفض في جميع المواد مع إهمال واضح ، أو مشكلة صحية.

٢. جانب سبب التدني في التحصيل الدراسي.

- صعوبات التعلم / اضطراب في العمليات الذهنية (الانتباه ، الذاكرة ، التركيز ، الإدراك) .
- بطيئون التعلم / انخفاض معامل الذكاء .
- المتأخرون دراسياً / عدم وجود دافعيه للتعلم .

٣. جانب معامل الذكاء (القدرة العقلية) :

- صعوبات التعلم / عادي أو مرتفع معامل الذكاء من ٩٠ درجة فما فوق.
- بطيئون التعلم / يعد ضمن الفئة الحدية معامل الذكاء ٧٠- ٨٤ درجة .
- المتأخرون دراسياً / عادي غالباً من ٩٠ درجة فما فوق .

٤. جانب المظاهر السلوكية :

- صعوبات التعلم / عادي وقد يصحبه أحياناً نشاط زائد .
- بطيئون التعلم / يصاحبه غالباً مشاكل في السلوك ألتكيفي (مهارات الحياة اليومية – التعامل مع الأقران – التعامل مع مواقف الحياة اليومية) .
- المتأخرون دراسياً / مرتبط غالباً بسلوكيات غير مرغوبة أو إحباط دائم من تكرار تجارب فاشلة .

٥. جانب الخدمة المقدمة لهذه الفئة :

- صعوبات التعلم / برامج صعوبات التعلم والاستفادة من أسلوب التدريس الفردي .
- بطيئون التعلم / الفصل العادي مع بعض التعديلات في المنهج .
- المتأخرون دراسياً / دراسة حالته من قبل المرشد التلاميذي في المدرسة.

- **تعريفات صعوبات التعلم:**

صعوبات التعلم مصطلح عام يصف مجموعة من التلاميذ في الفصل الدراسي العادي يظهرون انخفاضاً في التحصيل الدراسي عن زملائهم العاديين مع أنهم يتمتعون بذكاء عادي فوق المتوسط ، إلا أنهم يظهرون صعوبة في بعض العمليات المتصلة بالتعلم : كالفهم ، أو التفكير ، أو الإدراك ، أو

الانتباه ، أو القراءة ، أو الكتابة ، أو التهجي، أو إجراء العمليات الحسابية أو في المهارات المتصلة بكل من العمليات السابقة ويستبعد من حالات صعوبات التعلم ذوو الإعاقة العقلية والمضطربون انفعالياً والمصابون بأمراض وعيوب السمع والبصر وذوو الإعاقات المتعددة ذلك حيث أن إعاقتهم قد تكون سبباً مباشراً للصعوبات التي يعانون منها.

والواقع أن هناك العديد من التعاريف لصعوبات التعلم، ومن أشهرها أنها الحالة التي يظهر صاحبها مشكلة أو أكثر في الجوانب التالية: القدرة على استخدام اللغة أو فهمها، أو القدرة على الإصغاء والتفكير والكلام أو القراءة أو الكتابة أو العمليات الحسابية البسيطة، وقد تظهر هذه المظاهر مجتمعة وقد تظهر منفردة. أو قد يكون لدى الطفل مشكلة في اثنتين أو ثلاث مما ذكر.

فصعوبات التعلم تعني وجود مشكلة في التحصيل الأكاديمي (الدراسي) في مواد القراءة / أو الكتابة / أو الحساب، وغالبًا يسبق ذلك مؤشرات، مثل صعوبات في تعلم اللغة الشفهية (المحكية)، فيظهر الطفل تأخرًا في اكتساب اللغة، وغالبًا يكون ذلك متصاحبًا بمشاكل نطقية، وينتج ذلك عن صعوبات في التعامل مع الرموز، حيث إن اللغة هي مجموعة من الرموز (من أصوات كلامية وبعد ذلك الحروف الهجائية) المتفق عليها بين متحدثي هذه اللغة والتي يستخدمها المتحدث أو الكاتب لنقل رسالة (معلومة أو شعور أو حاجة) إلى المستقبل، فيحلل هذا المستقبل هذه الرموز، ويفهم المراد مما سمعه أو قرأه. فإذا حدث خلل أو صعوبة في فهم الرسالة بدون وجود سبب لذلك

(مثل مشاكل سمعية أو انخفاض في القدرات الذهنية)، فإن ذلك يتم إرجاعه إلى كونه صعوبة في تعلم هذه الرموز، وهو ما نطلق عليه صعوبات التعلم.

وقد كشفت دراسة كليمنتس للخلل الوظيفي المخي البسيط عن وجود ٣٨ مصطلحاً كانت تستخدم مع نفس الأطفال وانقسمت تلك المصطلحات إلى المجموعات التالية:

١) مجموعة تنظر إلى الدماغ كسبب لمشكلة التعلم مثل:

- تلف الدماغ العضوي. – الخلل الوظيفي الدماغي.

٢) مجموعة وصفت سلوكيات محددة مصاحبة للاضطراب مثل:

- زملة أعراض السلوك الحركي الزائد.
- اضطراب النشاط العصبي.
- زملة أعراض الاستثارة الزائدة.
- التخلف القرائي الأولي .
- زملة أعراض عدم الرشاقة.
- صعوبات التعلم.

ومن المصطلحات الشائعة المتضمنة في قائمة كليمنتس أيضاً:

- بطء التعلم. – الإصابة المخية أو الدماغية.
- الإعاقة العصبية. – الإعاقة الأكاديمية.

وبعد معرفة تاريخ تطور مفهوم صعوبات التعلم. يتوقع ظهور أكثر من تعريف وذلك لتنوع المجالات التي تناولت ظاهرة عدم قدرة كثير من الأطفال على التعلم بشكل طبيعي رغم توفر القدرات العقلية اللازمة للتعلم وسلامة

قنوات الإحساس كالبصر والسمع وإتاحة فرص التعليم العام. بالإضافة إلى الاتزان العاطفي والحياة الاجتماعية والاقتصادية العادية. إن ما حصل هو بالفعل ما كان متوقعاً. حيث أخذ العلماء في وضع تعاريف اتصفت بالتنوع. وسنحاول أن نبرز أهم التعريفات التي ظهرت في مجال صعوبات التعلم. وهي:

- **التعريفات الطبية** : ويركز على الأسباب العضوية لمظاهر صعوبات التعلم. والتي تتمثل في الخلل العصبي أو تلف الدماغ.

⊗ **الخلل الوظيفي المخي البسيط** :

لقد بدأ المهنيون خلال فترة الستينات ملاحظة كثير من الأطفال الذين يتمتعون بقدرات عقلية عادية أو فوق المتوسطة و يعانون من صعوبة في التعلم ويظهرون سلوكيات شبيهة بسلوكيات الأطفال ذوي الإصابات الدماغية، في حين لم يعرف أن لديهم تلفاً في الدماغ ولم يكونوا متخلفين عقلياً أو مضطربين انفعالياً. وغالباً ما كان انخفاض تحصيلهم يعزى إلى عدد من العوامل البيئية أو الشخصية مثل الضغط الوالدي، وترتيب الطفل في الأسرة، وتنافس الأخوة، والقلق، وضعف الدافعية، أو عدم ملائمة بيئة المنزل للدراسة.

ولقد بذل كثير من أولئك الأطفال جهوداً كبيرة في دراستهم ولكنهم لم يتمكنوا من النجاح، وحقق البعض منهم مستوى مناسباً من التحصيل ولكن بعد بذل جهود غير عادية للمحافظة على ذلك. وكانت خصائصهم السلوكية شبيهة بسلوكيات الأطفال الذين عرفوا بأن لديهم إصابة في الدماغ، مع أنها كانت أقل حدة منها.

وقد تم الربط بين العجز الحاد لهؤلاء الأطفال والصعوبات الشديدة لأولئك الأطفال ذوي الإصابات الدماغية، وبسبب التردد في إطلاق مسمى ذوي الإصابة الدماغية على هؤلاء الأطفال، رجع المهنيون إلى مفهوم التلف المخي البسيط الذي أطلقه ستراوس وليتنن (١٩٤٧) كسبب لصعوبات التعلم.

وبسبب صعوبة إثبات هذا التلف، وبسبب أن عدم نضج – وليس تلف – النظام العصبي المركزي يمكن أن يسبب نفس صعوبات التعلم تم تعديل مصطلح التلف المخي البسيط ليصبح الخلل الوظيفي البسيط، ولقد تم تفضيل مصطلح الخلل الوظيفي لأنه يؤكد على النتائج السلوكية والتعليمية لتلف الدماغ أو تأخر النمو.

جمع كليمنتس تسعة وتسعين عرضا للخلل الوظيفي المخي البسيط، وجاء ترتيب أكثر عشرة خصائص تكراراً ليشتمل على النشاط الزائد، اضطرابات الإدراك الحركي، الاضطراب الانفعالي، عجز في التناسق العام، عجز في الانتباه والاندفاعية، عجز في الذاكرة والتفكير، صعوبة خاصة بالتعلم، اضطراب في النطق والسمع، إشارات عصبية غامضة، وتخطيط دماغي غير عادي. وبسبب وجود تنوع كبير في السلوكيات التي يظهرها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم، فمن النادر أن نجد طالبين اثنين يتشابهان من حيث خصائصهما واحتياجاتهما التعليمية.

وفي نهاية الستينات أصبح مسمى الخلل الوظيفي المخي البسيط مثاراً للنقد والتجريح وذلك لعدة أسباب:

١- لم يكن هناك أساس لتوجهه الطبي، فالانحرافات العصبية قد لا يمكن إثباتها، إذ لم يكن هناك سوى مؤشر طبي واحد ضمن الخصائص العشرة الأكثر تكراراً لما عرّف على أنه خلل وظيفي مخي.

٢- أن خلل الدماغ أمر جوهري في حد ذاته وبالتالي لا يوصف بالبسيط.

٣- لقد تم تطوير العديد من الاختبارات المسحية في نهاية الستينات لقياس تطور المهارات الحركية، اللغوية، الاجتماعية ، الإدراكية – البصرية، والأكاديمية. وحيث أن هذه المهارات التي سيتم معالجتها وليس الدماغ، لذلك لم يكن من المناسب الاستدلال على الخلل الوظيفي الطبي من هذه السلوكيات.

٤- الخلل الوظيفي في الدماغ لا يمكن شفاؤه عن طريق التدريب المباشر للدماغ.

٥- المصطلح غير مرتبط بعملية البرمجة ويؤثر في تشكيل توقعات سلبية غير ضرورية.

⊗ **الإصابة الدماغية :**

وقد عرف ستراوس وليتنن (١٩٤٧) الطفل الذي يعاني من إصابة دماغية بأنه: "ذلك الطفل الذي تعرض لإصابة أو التهاب في المخ قبل أو أثناء أو بعد الولادة مما قد يؤدي إلى عجز في النظام العصبي الحركي، وقد يبدي مثل هذا الطفل اضطراباً في السلوك أو الإدراك (استقبال المعلومات) أو التفكير بحيث تظهر منفردة أو مجتمعة، ويمكن إثبات هذه الاضطرابات عن

طريق اختبارات محددة، ومن شأن هذه الاضطرابات أن تمنع أو تعيق عملية التعلم العادية" .

وقد أكد بعض المتخصصين على ضرورة أخذ إصابة الدماغ بالاعتبار عند تقييم مشكلات التعلم في حين ذهب البعض الآخر إلى أن ذلك ليس ضرورياً، إذ وجدوا بأن مصطلح إصابة الدماغ ينطوي على بعض أوجه الضرر لعدة أسباب:

١- يشير إلى أن حالة الطفل ميئوس منها، إذ لا يمكن إصلاح خلايا الدماغ المعطوبة.

٢- مصطلح شامل يضم أنماطاً كثيرة من الأفراد ذوي الإصابات الدماغية ولكنهم يختلفون كثيراً، فالمصطلح لا يصف خصائص الطفل ولا يقترح طرقاً تدريسية مناسبة.

٣- إن معرفة طبيعة وحجم إصابة الدماغ لا يمكن أن تساعد المدرس في تحديد طريقة العلاج بسبب أن التلف غير مرتبط مباشرة بطبيعة وحجم المشكلات الوظيفية.

٤- يستخدم مصطلح إصابة الدماغ غالباً عندما لا يتم التحقق من التسمية ولكن حين كان يتم إثبات إصابة الدماغ فإن التسمية المستخدمة كانت أكثر تحديداً مثل الصرع Cerebral Palsy وكبر حجم الجمجمة (استسقاء الدماغ) Hydrocephaly .

٥- حتى لو تم إثبات وجود إصابة في الدماغ لدى الأطفال فإن قدراتهم الحقيقية وليست الأسباب المحتملة هي التي تحتاج إلى وصف حيث أن

القدرة هي التي توجه البرمجة في حين أن مسمى إصابة الدماغ لا يحقق ذلك.

التعريفات التربوية: ويركز على نمو القدرات العقلية بطريقة غير منتظمة. كما يركز على مظاهر العجز الأكاديمي للطفل. وأخيراً يركز على التباين بين التحصيل الأكاديمي و القدرة العقلية للفرد.

١. تعريف كيرك (١٩٦٢) لصعوبات التعلم:

"ترجع صعوبة التعلم إلى عجز أو تأخر في واحدة أو أكثر من عمليات النطق، اللغة، القراءة، التهجئة، الكتابة أو الحساب ناتجة عن خلل محتمل في وظيفة الدماغ و / أو اضطراب انفعالي أو سلوكي ولكنها ليست ناتجة عن تخلف عقلي، أو إعاقة حسية، أو عوامل ثقافية أو تعليمية" .

لقد اعتبر كيرك العوامل الانفعالية بالإضافة إلى العوامل العصبية مسببات لصعوبات التعلم. وتمثل المحك الأساسي الذي تبناه للتعرف على صعوبة التعلم في وجود تباين واضح بين مجال الصعوبة والقدرات الأخرى.

وفي عام ١٩٦٣ استخدم هذا المصطلح في كلمته التي ألقاها في المؤتمر الذي عقد بشأن الأطفال المعوقين إدراكياً، وكان مما قاله كيرك في ذلك الاجتماع:

"لقد شعرت لبعض الوقت بأن الألقاب التي نطلقها على الأطفال مرضية لنا ولكنها ذات فائدة قليلة للطفل نفسه. ويبدو أننا سوف نكون أكثر رضا إذا أعطينا اسماً فنياً للحالة حيث ينهي ذلك النقاش والخلاف، فنحن نعتقد بأننا نعرف الإجابة إذا ما أعطينا الطفل اسماً أو لقباً مثل إصابة

مخية، توحد، تخلف عقلي، حبسة...الخ. وكما أشرت سابقاً فإن مصطلح "الإصابة المخية" يحمل معنى قليلاً لي إذ لا يعطيني فيما إذا كان الطفل ذكياً أو كسولاً، ذو نشاط زائد أو خاملاً. أنه لا يقدم لي أي إشارة تساعد في التدريب. إن كلاً من المصطلحات التالية: الصرع، الإصابة المخية، التخلف العقلي، الحبسة ... الخ هي مصطلحات تصنيفية في حقيقة الأمر. فهي إلى حد ما ليست تشخيصاً وذلك إذا كنا نعني بالتشخيص تقييم الطفل بطريقة تؤدي إلى شكل من العلاج " .

وقد أشار كيرك بأن غرض الاجتماع كما يفهمه ليس التركيز على الأطفال المتخلفين عقلياً أو المضطربين انفعالياً الناتجة عن عوامل بيئية، وليس التركيز كذلك على الأطفال المعوقين إعاقة حسية مثل الصم وكف البصر، ولكن تركيزه واهتمامه الأساسي هو الأطفال القادرين على السمع والإبصار وليس لديهم عجز واضح في القدرة العقلية، ولكنهم يظهرون انحرافاً في السلوك والنمو النفسي إلى الحد الذي يكونوا فيه غير قادرين على التكيف مع البيت أو التعلم بالطرق العادية في المدرسة. وترجع أسباب هذه الانحرافات السلوكية كما هو متفق عليه إلى نوع من الاضطراب الوظيفي للدماغ.

وحيث أن كلاً من التربويين والأهالي يفضلون استخدام ألقاب من شأنها أن تقدم إرشادات تربوية، فقد اقترح كيرك مسمى صعوبات التعلم (Learning Disability)، والذي أصبح من أكثر مجالات التربية الخاصة نمواً، وقد لاقى ذلك المصطلح قبولاً كبيراً لدى الأهالي مما دفعهم في ذلك الاجتماع إلى تنظيم جمعية الأطفال ذوي صعوبات التعلم Association for

Children and Adult with Learning Disability (ACLD) وهكذا ولد ميدان صعوبات التعلم، وهكذا أصبحت الجمعية منظمة تدافع عن حقوق الأطفال ذوي صعوبات التعلم وأصبح لها أثراً كبيراً في استصدار التشريعات عن مستوى الولايات المتحدة.

وقد حصل مصطلح صعوبات التعلم على رضا معظم القادة التربويين في المجال بسبب تحول التعريف من الأسباب الطبية نحو البعد التربوي.

٢. تعريف كليمنتس :

"يرجع مصطلح الخلل الوظيفي المخي البسيط في هذه المقالة إلى أولئك الأطفال الذين يقع معدل ذكائهم ضمن متوسط الذكاء لدى الأفراد العاديين أو أقل أو أعلى من المتوسط ويعانون من صعوبات في التعلم أو السلوك تتراوح بين بسيطة وشديدة وتكون مصحوبة بانحرافات في وظيفة النظام العصبي المركزي. وقد تظهر هذه الانحرافات بسبب عجز في الإدراك، تشكيل المفاهيم، اللغة، الذاكرة، ضبط الانتباه، الاندفاعية، أو الوظيفة الحركية، أو بسبب من اجتماع بعض أنواع العجز تلك.

وقد تنتج هذه الصعوبات عن انحرافات جينية، أو شذوذ كيميائي حيوي أو أذى في الدماغ قبل الولادة، أو أمراض أو إصابات تحدث خلال السنوات الحرجة لنمو نضج النظام العصبي المركزي أو قد تنتج عن أسباب غير معروفة".

٣. تعريف اللجنة الوطنية الاستشارية لشئون المعوقين:

"يظهر الأطفال ذوي صعوبات التعلم عجزاً في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية والتي تدخل في فهم أو في استخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة. وقد تظهر في اضطرابات التفكير، الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة، التهجئة، أو العمليات الحسابية. وتشتمل على الحالات التي يتم تحويلها على أنها إعاقات إدراكية، إصابة مخية، الخلل الوظيفي المخي البسيط، دسليكسيا، الحبسة النمائية ... الخ. ولا تشتمل على مشكلات التعلم الناتجة عن إعاقة بصرية، سمعية، حركية، وتخلف عقلي، اضطراب اتفعالي أو حرمان بيئي".

وقد تم الاعتراف بشكل رسمياً بصعوبات التعلم بموجب القانون العام ٢٣٠/٩١ عام ١٩٦٩ الخاص بالأطفال ذوي صعوبات التعلم.

وقد حدد الفصل الثالث من التعليمات المقترحة بأن المصطلح التصنيفي مناسب إذا ما أظهر الفرد تبايناً شديداً بين الأداء المتوقع والتحصيل في واحدة أو أكثر من المجالات النمائية الآتية:

- ✓ التعبير الشفوي .
- ✓ التعبير الكتابي .
- ✓ الفهم المبني على الاستماع.
- ✓ الفهم القرائي .
- ✓ مهارات القراءة الأساسية .
- ✓ العمليات الرياضية .
- ✓ الاستدلال الرياضي .

✓ التهجئة .

وقد دعت التعليمات المقترحة إلى استخدام فريق تقييم متعدد التخصصات على أن يتضمن :

٢- مدرس الطفل العادي أو مدرس الصف العادي أو مدرس الصفوف ما قبل المدرسة التي يدرس فيها أطفال من نفس العمر.

٣- مدرس أو إداري له معرفة بمجال صعوبات التعلم.

٤- شخص يستطيع إجراء اختبارات تشخيصية (مثل أخصائي النفسي المدرسي).

٤ . تعريف الحكومة الاتحادية لعام ١٩٧٧م:

لقد ظهر تعريف الحكومة الاتحادية لصعوبات التعلم في ٢٩ ديسمبر من عام ١٩٧٧ وقد كان لكل ولاية الخيار بإحداث التعديل الذي تراه مناسباً في التعريف.

إن الأطفال ذوي صعوبات التعلم . هم أولئك الأطفال الذين يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية والتي تدخل في فهم واستخدام اللغة المكتوبة أوالمنطوقة والتي قد تظهر في ضعف القدرة على الاستماع.التفكير. الكلام. القراءة. الكتابة. التهجئة. أو إجراءات العمليات الحسابية. ويشتمل المصطلح على حالات مثل الإعاقة الأكاديمية. والإصابة المخية. والخلل الوظيفي المخي البسيط. والدسلكسيا. والحبسة النمائية. ولا يشتمل المصطلح على الأطفال الذين يعانون من مشكلات تربوية ناتجة في

الأساس من إعاقة بصرية. سمعية. حركية. أو تخلف عقلي. أو اضطراب انفعالي أو حرمان ثقافي أو اقتصادي أو بيئي ــ.

نلاحظ أن هذا التعريف قد جمع خصائص وعناصر اتفق عليها معظم الأخصائيين العاملين في هذا الميدان. وهي:

- أن يكون لدى الطفل شكل من أشكال الانحراف في القدرات في إطار نموه الذاتي.
- أن تكون الصعوبة غير ناتجة عن إعاقة.
- أن تكون الصعوبة نفسية أو تعليمية.
- أن تكون الصعوبة ذات صفة سلوكية. مثل : النطق . التفكير وتكوين المفاهيم.

وبمعنى آخر قد نستطيع القول أن منطويات هذا التعريف تتمثل في:

- أن نسبة ذكاء الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم عادية أو أعلى من المتوسط. وذلك هو سبب التباين بين التحصيل المتوقع والتحصيل الحقيقي.
- أنه يستثني الأطفال ذوي الإعاقات الأخرى. فمصطلح صعوبات التعلم يشير إلى نوع محدد من الإعاقة.
- أما العجز الواضح فهو يكتشف ويتم التعرف عليه بالأساليب التشخيصية التي تستخدم عادة في التربية وعلم النفس. وهذه الأساليب تشمل الاختبارات الرسمية وغير الرسمية . إن الأطفال يحصلون على المعلومات في غرفة الصف بالنظر والاستماع . وهم يعبرون عن أنفسهم

بالكلام أو الأفعال. وأي ضعف أو عجز في الحصول على تلك المعلومات أو التعبير عنها يؤثر سلباً على التعليم.

- ولم يسلم هذا التعريف من الانتقادات التي لا مجال لذكرها. إلا أنه استمر العمل به في جميع المؤسسات الرسمية في الولايات المتحدة الأمريكية. وأنحاء كثيرة من العالم.

٥. تعريف المجلس الوطني المشترك لصعوبات التعلم (١٩٨١):

يعتبر مصطلح صعوبات التعلم مصطلحاً عاماً يشتمل على مجموعة غير متجانسة من أنواع العجز تظهر على شكل صعوبات واضحة في اكتساب واستخدام الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة، الاستدلال، القدرات الرياضية. ويفترض أن تكون ناشئة عن خلل في النظام العصبي المركزي. وبرغم أن صعوبات التعلم قد تكون مصحوبة بحالات من الإعاقة (مثل إعاقة سمعية، تخلف عقلي، اضطراب انفعالي أو اجتماعي) أو تأثيرات بيئية (مثل اختلافات ثقافية، تعلم غير ملائم أو غير كاف، عوامل نفسية) إلا أنها ليست ناتجة عن هذه الحالات أو التأثيرات.

٦. تعريف جمعية الأطفال والكبار ذوي صعوبات التعلم (١٩٨٥):

تعتبر صعوبات التعلم حالة مستمرة، ويفترض أن تكون ناتجة عن عوامل عصبية تتدخل في نمو القدرات اللفظية وغير اللفظية، وتوجد صعوبات التعلم كحالة إعاقة واضحة مع وجود قدرة عقلية عادية إلى فوق العادي، وأنظمة حسية حركية متكاملة وفرص تعليم كافية. وتتنوع هذه الحالة في درجة

ظهورها وفي درجة شدتها. وتؤثر هذه الحالة خلال حياة الفرد على تقدير الذات، التربية، المهنة، التكيف الاجتماعي، وفي أنشطة الحياة اليومية.

٧. تعريف الجمعية الأمريكية لصعوبات التعلم:

طفل صعوبات التعلم يعانى من وجود خلل فى واحدة أو أكثر من العمليات الذهنية المشتركة فى فهم أو استخدام اللغة ، منطوقة أو مكتوبة . والتى يمكن أن تظهر كنقص فى القدرة على الاستماع أو التفكير أو التكلم أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو أداء العمليات الحسابية.

٨. تعريف ليرنر:

- البعد الطبي :ويركز على الأسباب الفسيولوجية الوظيفية، والتي تتمثل في الخلل العصبي او تلف الدماغ.
- البعد التربوي :والذي يشير إلى عدم نمو القدرات العقلية بطريقة منتظمة، ويصاحب ذلك عجز أكاديمي وبخاصة في مهارات القراءة والكتابة، والتهجئة، والمهارات العددية، ولا يكون سبب ذلك العجز الأكاديمي عقلياً او حسياً، كما ويشير التعريف التربوي الى وجود تباين في التحصيل الأكاديمي والقدرة العقلية للفرد.

٩. تعريف التعليم الخاص بالمملكة العربية السعودية:

"هي اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية والأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة والمنطوقة والتي تبدو في اضطرابات الاستماع و التفكير و الكلام والقراءة والكتابة (الإملاء. التعبير .الخط) والرياضيات و التي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالعوق العقلي أو السمعي أو

البصري أو غيرها من أنواع العوق أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية" (١٤٢٢،القواعد التنظيمية لمعاهد التربية الخاصة بوزارة المعارف)

نستخلص عدداً من العناصر التي تضمنتها التعريفات الأخرى المتعددة المنشأ الهدف و الغاية. وهي:

١. أن أي تعريف من تعريفات صعوبات التعلم له قيمة ودور في محاولات فهم صعوبات التعلم تلك.
٢. أن صعوبات التعلم إعاقة مستقلة كغيرها من الإعاقات الأخرى.
٣. يقع مستوى الذكاء لمن لديهم صعوبات التعلم فوق مستوى التخلف العقلي ويمتد إلى مستوى التخلف العقلي ويمتد إلى المستوى العادي والمبتكر .
٤. تتدرج صعوبات التعلم من حيث الشدة من البسيطة إلى الشديدة.
٥. قد تظهر صعوبات التعلم في واحدة أو أكثر من العمليات الفكرية كالانتباه والذاكرة والإدراك و التفكير و اللغة الشفهية.
٦. صعوبات التعلم حالة مستمرة. تظهر مدى حياة الفرد فليست مقصورة على الطفولة أو الشباب.
٧. قد تؤثر على النواحي الهامة لحياة الفرد كالاجتماعية و النفسية والمهنية وأنشطة الحياة اليومية.
٨. قد تكون مصاحبة لأي إعاقة أخرى . وقد تكون لدى الموهوبين.
٩. قد تظهر بين الأوساط المختلفة ثقافياً واقتصاديا واجتماعيا.

١٠. ليست نتيجة مباشرة لأي من الإعاقات المعروفة أو الاختلافات الثقافية أو تدني الوضع الاقتصادي أو الاجتماعي أو الحرمان البيئي أو عدم وجود فرص للتعليم العادي.

- **تطور مفهوم صعوبات التعلم:**

الشرط الأساسي لتشخيص صعوبة التعلم هو وجود تأخر ملاحظ، مثل الحصول على معدل أقل عن المعدل الطبيعي المتوقع مقارنة بمن هم في سن الطفل، وعدم وجود سبب عضوي أو ذهني لهذا التأخر (فذوي صعوبات التعلم تكون قدراتهم الذهنية طبيعية)، وطالما أن الطفل لا يوجد لديه مشاكل في القراءة والكتابة، فقد يكون السبب أنه بحاجة لتدريب أكثر منكم حتى يصبح قدرا ته أفضل، وربما يعود ذلك إلى مشكلة مدرسية.

ويعتقد أن ذلك يرجع إلى صعوبات في عمليات الإدراك نتيجة خلل بسيط في أداء الدماغ لوظيفته، أي أن الصعوبات في التعلم لا تعود إلى إعاقة في القدرة السمعية أو البصرية أو الحركية أو الذهنية أو الانفعالية لدى الفرد الذي لديه صعوبة في التعلم، ولكنها تظهر في صعوبة أداء هذه الوظائف كما هو متوقع.

ورغم أن ذوي الإعاقات السابق ذكرها يظهرون صعوبات في التعلم، ولكننا هنا نتحدث عن صعوبات التعلم المنفردة أو الجماعية، وهي الأغلب التي يعاني منها طفلك.

ويمثل تعريف صعوبات التعلم واحدة من أكثر المشكلات الضاغطة على المشتغلين في هذا المجال، الأمر الذي يرجع لكثرة تخصصات المهتمين بمجال

صعوبات التعلم، وفيما يلي عرض لبعض تعريفات ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية موضع اهتمام الدراسة.

فالتلاميذ الذين يتعرضون لصعوبات التعلم بأنهم هم الذين لا يستطيعون الإفادة من خبرات أو أنشطة التعلم المتاحة في حجرة الدراسة أو خارجها، ولا يستطيعون الوصول إلى مستوى الإتقان الذي يمكن أن يصلوا إليه ويستبعد من هؤلاء التلاميذ المتخلفون عقلياً و المعوقون جسمياً والمصابون بأمراض أو عيوب السمع أو البصر.

ويعرف "جونسون" التلميذ صاحب الصعوبة بأنه " تلميذ ذو ذكاء عادي وليس لديه مشكلات انفعالية واضحة وله بصر وسمع عاديان، ولكنه لا يستطيع إتقان الموضوعات الدراسية الأساسية" .

عرف المصطلح عام (١٩٨٥) أنه بالرغم من أن هذه الفئة تتميز بذكاء مرتفع إلا أنها تعاني من صعوبات محددة في التعلم، كالقراءة والكتابة وإجراء العمليات الحسابية.

وهناك إشارة عام (١٩٨٧) إلى أننا نجد في مجال التعلم عدداً من التلاميذ ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط لا هم بالصم ولا بالمكفوفين ولا بالمتخلفين عقلياً، إلا أنهم غير قادرين على التعلم في إطار النظم التعليمية العادية، هذه المجموعة من التلاميذ هي التي توصف في الوقت الحاضر تحت ما يعرف بأصحاب الصعوبات الخاصة في التعلم.

وفي نفس العام (١٩٨٧) عرف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بأنهم الأفراد الذين لديهم عجز في مجال محدد من الوظائف العقلية مثل القراءة

والحساب أو التهجي وفوق ذلك فإن لديهم أيضاً ذكاء عاماً متوسطاً أو فوق المتوسط.

وفي عام (١٩٩٠) وجد أن صعوبات التعلم هي: "عدم مقدرة التلاميذ على فهم و تطبيق ما يقدم لهم من معلومات بشرط ألا يكون لديهم أي معوقات صحية، أو نفسية و يتضمن ذلك انخفاض في مستوى تحصيلهم عن المستوى المتوقع" . في حين عام (١٩٩٥) أشير إلى أن ذوي صعوبات التعلم مجموعة من التلاميذ يظهرون انخفاضاً في التحصيل الدراسي عن أقرانهم العاديين، على الرغم من أنهم يتمتعون بذكاء عادي، أو فوق المتوسط، ويعرف إجرائيا من خلال الدرجة التي يحصل عليها الفرد في استبيان تشخيص صعوبات التعلم.

أما عام (١٩٩٦) أشير إلى أن مصطلح صعوبات التعلم يصف مجموعة من التلاميذ يظهرون انخفاضاً في التحصيل الدراسي عن التحصيل المتوقع منهم في مادة دراسية أو أكثر رغم أنهم يتميزون بذكاء عادي، أو فوق المتوسط وأحياناً مرتفع جداً، ويستبعد من هؤلاء المعوقون والمتخلفون عقلياً .

وأضيف عام (١٩٩٧) لصعوبات التعلم بأنها "عدم قدرة التلاميذ على تذكر أو فهم ما يقدم لهم من مفاهيم، أو استخدامها في حل المشكلات لمادة ما و تعتبر الصعوبة موجودة إذا بلغت نسبة أخطاء التلاميذ على أية مفردة من مفردات الاختبارات التشخيصية لمادة دراسية ٢٥% فأكثر".

أما عام (١٩٩٨) ذكر أن التلميذ يعتبر من ذوي صعوبات التعلم إذا سجل انحرافاً في الأداء بين قدراته أو استعداداته أو مستوى ذكائه، وتحصيله

أو انجازه الأكاديمي في واحدة أو أكثر من المهارات الأكاديمية السبع وهي مهارة القراءة، الفهم القرائي، العمليات الحسابية أو الرياضية، الاستدلال الرياضي، التعبير الكتابي، التعبير الشفهي، أو الفهم السمعي.

وفي دراسات عام (١٩٩٩) ذكر مصطلح ذوي صعوبات التعلم بأنه يشير إلى التلاميذ الذين يتميزون بذكاء عادي أو متوسط أو أعلى من المتوسط إلا أنهم يظهرون تباعداً إحصائياً بين تحصيلهم الأكاديمي الفعلي، وبن المستوى التحصيلي المتوقع عن التلميذ العادي، وهم غير قادرين على التعلم في الظروف العادية على الرغم من أنهم لا يعانون من اضطرابات انفعالية، أو إعاقات حسية، أو عقلية.

وعرف المصطلح عام (٢٠٠٠) بأنه " يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الأفراد داخل الفصل الدراسي العادي، وذوو ذكاء متوسط أو فوق المتوسط يظهرون اضطرابات في العمليات النفسية الأساسية، والتي يظهر أثرها من خلال التباعد الواضح بين التحصيل المتوقع، والتحصيل الفعلي لديهم في المهارات الأساسية لفهم واستخدام اللغة المقروءة، أو المسموعة، والمجالات الأكاديمية الأخرى. في حين عام (٢٠٠٣) أضيف أنه مفهوم يشير إلى وجود تباعد بين تحصيل التلميذ وقدرته العقلية العامة في واحداً أو أكثر من الجوانب التالية: التعبير اللغوي (الشفهي – الكتابي)، الفهم (الاستماعي – القرائي)، والمهارات الأساسية للقراءة وإجراء العمليات الحسابية.

وفي عام (٢٠١٠) ذكرت صعوبات التعلم بأنها مصطلح عام يستخدم لوصف مجموعة من التلاميذ يظهرون انخفاضاً في تحصيلهم الفعلي

عن تحصيلهم المتوقع في الأداء على اختبار تشخيصي محكي المرجع بالرغم من أنهم يتمتعون بذكاء عادى أو فوق المتوسط وأحياناً مرتفع ويستبعد من حالات صعوبات التعلم المعوقون والمتخلفون عقلياً وذوو الإعاقات المتعددة.

- **أنواع صعوبات التعلم:**

في البداية يجب أن نعلم أن ليس كل طفل يعاني من وجود مشاكل دراسية هو طفل يعاني من صعوبات بالتعلم ، فهناك الكثير من الأطفال الذين يعانون من البطء في اكتساب بعض أنواع المهارات ولان النمو الطبيعي للأطفال يختلف من طفل لآخر ،فأحيانا يكون ما يبدو أنه إعاقة تعليمية للطفل يظهر فيما بعد على أنه فقط بطأ في عملية النمو الطبيعية وهناك عدة أنواع من صعوبات التعلم ، قد تكون موجودة بشكل انفرادي أو أكثر من واحدة منها، لها تصنيفات وتقسيمات متعددة، سنوجز بعضها للتوضيح وهي:

✓ عسر القراءة – دسلكسيا (Dyslexia)

✓ عسر الكتابة – دسجرافيا (Dysjraprhia)

✓ عسر الكلام – ديسفيزيا (Dysphasia)

✓ عسر الحساب – دسكالكوليا (Dyscalculia)

✓ خلل في التناسق – دسبراكسيا (Dyspraxia)

✓ صعوبات التهجئة – ديسوروجرافي (Dysorhographly)

✓ صعوبة التركيز Attention Deficit Disorder –

- ✓ فرط الحركة وقلة الانتباه Attention Deficit/Hyperactivity Disorder
- ✓ مشكلة العتمة Scotopic Sensitivity Syndrome

تقسيمات الإعاقات التعليمية:

يمكن تقسيم الإعاقات التعليمية إلى نوعان هي:

أولاً: اضطرابات النمو الكلامي واللغوي:

اضطرابات الكلام واللغة من المؤشرات المبكرة لوجود صعوبات التعلم، والأشخاص الذين يعانون من اضطرابات الكلام واللغة يكون لديهم صعوبة في إخراج أصوات الكلام واستخدام اللغة المنطوقة في المحادثة والحوار وفهم ما يقوله الآخرون، وحسب نوع المشكلة فإن التشخيص المحدد يكون إما:

- **اضطراب إخراج اللغة النمائي :**

الأطفال الذين يعانون من هذا الاضطراب يكون لديهم مشاكل في القدرة على التحكم في سرعة وتدفق الكلام -- أو قد يتسترون خلف زميل ما لإصدار أصوات الكلام على سبيل المثال ففي حالة "وائل" فقد ظل حتى سن ٦ سنوات ينطق " أنّب بدلا من " أرنب" واضطراب إخراج اللغة من الاضطرابات الشائعة في الطفولة ، حيث تصل النسبة إلى ١٠% من الأطفال قبل سن الثامنة ويكثر انتشاره بين الذكور عنه بين الإناث بنسبة ٣ : ١ كما أنه شائع بين أقارب الدرجة الأولى عنه بين عامة الناس، ولتشخيص وجود حالة اضطراب إخراج الكلام نلاحظ الآتي :

- فشل ثابت في نمو استخدام أصوات الكلام المتوقع له مثل فشل طفل عمره ٣ سنوات في نطق حرف " الباء" أو "التاء" وفشل طفل عمره ٦ سنوات في نطق حرف"الراء أو الشين أو التاء "
- ليس سبب ذلك اضطراب بسبب النمو أو التخلف العقلي أو خلل السمع أو اضطراب آليات الكلام أو اضطراب عصبي.

- **اضطراب التعبير اللغوي النمائي–:**

يعاني الأطفال في هذا الاضطراب من عدم القدرة على التعبير عن أنفسهم أثناء الكلام ، ولذلك يسمي هذا الاضطراب ب" اضطراب التعبير اللغوي النمائي – وتعاني الطفلة من هذا الاضطراب حيث أنها تُسمي الأشياء بأسماء خاطئة وبالطبع فان هذا الاضطراب يأخذ عدة صور مختلفة ، فالطفل الذي يبلغ من العمر ٤ سنوات ولا يستطيع الحديث إلا بجمل مكونة من كلمتين فقط أو الطفل الذي يبلغ من العمر ٦ سنوات ولا يستطيع الرد على الأسئلة البسيطة فهؤلاء يتم تشخيص حالتهم بأنهم يعانون من اضطراب التعبير اللغوي النمائي.

- اضطراب فهم اللغة النمائي :

بعض الأفراد لديهم صعوبة في فهم بعض أوجه الكلام ، ويبدو الأمر وكأن عقلهم يعمل بطريقة مختلفة عن الآخرين كما أن إدراكهم للأمور ضعيف، فهناك بعض الحالات لا تستطيع الاستجابة والرد عندما تسمع اسمها أو مثل الطالب الذي لا يستطيع معرفة الاتجاهات أو التفرقة بين اليمين والشمال، ويجب أن نلاحظ أن هؤلاء لا يعانون من مشاكل في السمع

ولكنهم لا يستطيعون تمييز بعض الألفاظ أو الأصوات والكلمات والجمل التي يسمعونها، وأحيانا يبدو وكأنهم لا ينتبهون لهذه الكلمات ، ولذلك فان هؤلاء الأفراد يعانون من اضطراب فهم اللغة، ولان استخدام وفهم اللغة مرتبطان ببعضهم البعض فان كثيرا من الأفراد الذين يعانون من اضطراب فهم اللغة يكون لديهم أيضا إعاقة في التعبير اللغوي ، وبالطبع فان أطفال ما قبل المدرسة يكون لديهم بعض الأخطاء في القدرة على إصدار الأصوات والكلمات وبعض الأخطاء النحوية أثناء حديثهم.. ولكن إذا استمرت هذه الأخطاء بعد التقدم في السن فهنا يجب بحث الأمر بدقة -- ويتحسن أغلب الأطفال مع تقدم السن. ويتراوح معدل انتشار اضطراب فهم اللغة من ٣% إلى ١٠ % لدى الأطفال في سن المدرسة الابتدائية ويكثر انتشاره بين الذكور عنه بين الإناث بنسبة ٣ :١ ، ويتم تشخيص اضطراب فهم اللغة بالآتي:

- نقص في ما يحصل عليه الطالب من درجات بمقياس الفهم والتعبير اللغوي المقنن مقارنا بما يحصل عليه من درجات في القدرة الفظية في اختبار ذكاء فردي مقنن
- هذا الاضطراب يتداخل بصورة هامة مع الإنجاز الدراسي أو أنشطة الحياة اليومية التي يلزم لها فهم اللغة
- ليس سبب هذا الاضطراب تشوه النمو
- إذا وجد تخلف عقلي أو قصور الكلام أو الحركة أو الإحساس والحرمان البيني فان القصور اللغوي يتعدى تلك المشكلات بكثير.

ثانياً : اضطرابات المهارات الأكاديمية:

ويعاني التلاميذ الذين يعانون من هذه الاضطرابات بتأخر قدرتهم على القراءة والكتابة والقدرات الحسابية بسنوات عن زملائهم في نفس السن وينقسم التشخيص في هذا الاضطراب إلى:

- **اضطراب القراءة النمائي – عسر القراءة: (Dyslexia)**

وهذا النوع من الاضطراب يسمي أيضا عسر القراءة (Dyslexia) ، وهو نوع ينتشر بين الأطفال حيث أن معدل انتشاره بين أطفال المدارس الابتدائية يقدر بحوالي ٢ – ٨ % ، ويكثر انتشاره بين أقارب الدرجة الأولى عنه بين عامة الناس .. وهو أكثر انتشارا بين الذكور عنه بين الإناث بنسبة ٣:١، وتكمن المشكلة والمسببات في عدم القدرة على التحكم في العمليات العقلية التالية:

- تركيز الانتباه على الحروف المطبوعة والتحكم في حركة العينين خلال سطور الصفحة.
- التعرف على الأصوات المرتبطة بتلك الحروف
- فهم معاني الكلمات وإعرابها في الجملة
- بناء أفكار جديدة مع الأفكار التي يعرفها من قبل
- اختزان تلك الأفكار في الذاكرة .

وتلك العمليات العقلية تحتاج إلى شبكة سليمة وقوية من الخلايا العصبية لكي تربط مراكز البصر واللغة والذاكرة بالمخ، والطفل الذي يعاني من صعوبة القراءة يكون لديه اختلال في واحد أو أكثر من تلك

العمليات العقلية التي يقوم بها المخ للوصول إلى القراءة السليمة ، وقد أكتشف العلماء أن عددا كبيرا من الأطفال الذين يعانون من صعوبة القراءة يكون لديهم إعاقة مشتركة ، ومن تلك المشاكل:

١- عدم القدرة على التعرف أو التفرقة بين الأصوات في الكلمات المنطوقة ، ففي حالة الطفل على سبيل المثال فهو لا يستطيع التفرقة بين كلمة (زرع) عندما ننطق له الحروف منفصلة (ز - ر- ع) ، وبعض الأطفال الآخرين يكون لديهم صعوبة مع الكلمات ذات الإيقاع الواحد مثل بطة وقطة

٢- التعرف على الكلمات :الطفل المصاب بعسر القراءة قد يستطيع قراءة الكلمات التي مرت عليه في السابق ، لكنه لا يستطيع قراءة حتى ابسط الكلمات الجديدة ، وإذا كان التعليم المبكر للطفل يعتمد على النظر للكلمات ولفظها فانه قد يستطيع قراءة العديد من الكلمات ،لكنه فى هذه الحالة يتعرف عليها من شكلها الكلى.

٣- استعمال الحروف كمكونات للكلمات : الأطفال المصابين بعسر القراءة بشكل خطير قد يكونون غير قادرين على التعرف على الحروف أو التمييز بينها، أما الأطفال المصابون بدرجة معتدلة من عسر القراءة فقد يتعرفون على الحروف كل على حدة من دون أن يقدروا على تجميعها لتكون كلمات.

٤- ضعف تكوين الحروف : تكوين الطفل للحروف ضعيف جدا حتى وهو ينسخ، و بما أن الحروف بمفردها لا معنى لها بالنسبة إليه فإنها تفقد وحدة الشكل ، و بالتالي يعجز الطفل عن تكوينها .

٥- عدم معرفة اليمين والشمال: بالرغم من أن جميع الأطفال الصغار يجب أن يتعلموا أين اليمين وأين اليسار، فإن معزهم يفعلون ذلك عن طريق الاكتشاف التدريجي لأجسادهم، فيتعلم الطفل أن إحدى يديه تسمى باليمنى وأن أي شئ يقع على جهة هذه اليد هو أيمن وليس أيسر، أما الطفل المصاب بعسر القراءة والذي لا يعرف يمينه من يساره فإنه يعجز عن التمييز بين ذراعه اليمنى وذراعه اليسرى .

٦- الصعوبة في معرفة الوقت ، لأنه لا يستطيع أن يميز ما إذا كانت عقارب الساعة تشير إلى الساعة بالضبط أو بعدها .

٧- الصعوبة في ربط ربطة العنق : أو أي عمل يدوى يتطلب معرفة اليمين واليسار .

٨- الصعوبة في الحساب : معظمنا لا يعير هذا الموضوع إلا القليل من الأهمية ، ولكن رغم ذلك فإن معرفة اليمين من اليسار حيوية بالنسبة إلى الحساب فعمليات الضرب مثلا تصبح كابوسا إذا ظهرت الأرقام عشوائياً .

٩- قد تكون لديه صعوبات متفاوتة في التعرف على أنواع أخرى من الرموز فعلامات الزائد والناقص والضرب والقسمة يحدث فيها خلط .

وقد وجد العلماء أن اكتساب هذه المهارات أساسية لكي نستطيع تعلم القراءة، ولحسن الحظ فقد توصل العلماء المتخصصون إلى ابتكار وسائل لمساعدة الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة للوصول لاكتساب تلك المهارات ومع ذلك فأنه لكي تستطيع القراءة نحتاج لأكثر من مجرد التعرف على الكلمات - فإذا لم يستطيع المخ تكون الصورة أو ربط الأفكار الجديدة مع تلك الأفكار المختزنة بالذاكرة ، فأن القارئ سوف لا يستطيع فهم أو تذكر الأفكار الجديدة -- ولذلك تظهر الأنواع الأخرى من صعوبات القراءة في المراحل الدراسية المتقدمة عندما تنتقل بؤرة القراءة من مجرد التعرف على الكلمات إلى القدرة على التعبير عن الكلمات ولكي يتم تشخيص وجود اضطراب مهارة القراءة يجب إن نلاحظ الآتي:

١) قص إنجاز القراءة عن المتوقع " كما يقاس بواسطة اختبار فردي مقنن" مع وجود مدرسة مناسبة وذكاء مناسب .

٢) هذا النقص يتداخل مع الإنجاز الدراسي أو الأنشطة الحياتية اليومية التي تتطلب مهارة القراءة .

٣) ليس سبب هذا القصور خللا سمعيا أو بصريا أو مرضيا عصبيا .

٤) الأطفال الذين يعانون من اضطراب القراءة يكون لديهم شعور بالخجل والإحساس بالإهانة بسبب فشلهم المستمر وتصبح هذه المشاعر أكثر حدة بمرور الوقت.

- **اضطراب الكتابة النمائي :**

يحتاج الإنسان حتى يستطيع الكتابة إلى استخدام عدة وظائف من وظائف المخ، ولذلك يجب ألا يكون هناك خللا عصبيا أو وظيفيا فى شبكة الاتصالات داخل المخ المسئولة عن المناطق التي تتعامل مع المعلومات المستخدمة في الكتابة مثل اللغة والنحو وحركة اليد والذاكرة.. ولذلك فان اضطراب الكتابة النمائي يمكن أن يحدث بسبب مشاكل في أي من تلك الأماكن وعلى سبيل المثال فان الطفل الذي يعاني من عدم القدرة على التفرقة في تسلسل الأصوات في الكلمة كان يعاني من مشاكل في الإملاء أو ما يسمي " اضطراب الهجاء" ولذلك فان الطفل الذي يعاني من اضطراب الكتابة خصوصا اضطراب التعبير اللغوي من الممكن أن يصبح غير قادر على اكتساب كلمات جديدة مع الخطأ في استعمال الكلمات وقصر الجمل واختلال في التراكيب النحوية والاختصارات المخلة بالجمل.

- **اضطراب مهارة الحساب النمائي:**

تشمل مهارة الحساب القدرة على فهم وأدراك الأرقام والعلامات الحسابية وتذكر الحقائق الحسابية مثل جدول الضرب وكذلك القدرة على وضع الأرقام في صفوف وفهم وملاحظة العلامات الحسابية -- كل هذه العمليات قد تكون صعبة للأطفال الذين يعانون من اضطراب مهارة الحساب، وتظهر المشكلة في سن مبكر في صورة الصعوبة في القدرة على فهم الأرقام والمفاهيم الحسابية ويعانى الطفل من الآتي :

- صعوبة في فهم المسائل الحسابية و تحويل المسألة آلة على شكل قصة إلى أرقام .
- صعوبة في معرفة و فهم الرموز الحسابية + أو – و ترتيب الأرقام .
- صعوبة في أداء عمليات الجمع و الطرح و القسمة .
- ضعف في الانتباه على العلامة الموضوعة هل هى – أو + .

أما الصعوبات التي تظهر في سن متأخر فتكون مرتبطة بعدم القدرة على التفكير الموضوعي في المسائل الحسابية، وينتشر اضطراب مهارة الحساب بنسبة ٦% في الأطفال في سن المدرسة الابتدائية ويتم تشخيص الحالة بالآتي :

- مهارة الحساب أقل من المستوى المتوقع بدرجة ملحوظة " تقاس بواسطة اختبار فردي مقنن ، على أن يكون الطفل في مدرسة مناسبة ولديه قدرة ذكائي مناسبة .
- يتداخل الاضطراب بدرجة ملحوظة مع الإنجاز الدراسي أو الأنشطة الحياتية اليومية التي تحتاج مهارات حسابية.
- ليس السبب في هذا الاضطراب قصورا في السمع أو البصر أو مرض عصبي .

العوامل المساهمة في انخفاض التحصيل الأكاديمي:

العوامل الخارجية (Extrinsic):

ترجع إلى العوامل البيئية التي تسهم في انخفاض التحصيل وتتضمن العوامل الثقافية والظروف الاجتماعية الاقتصادية ونقص فرص التعليم والتعلم غير الكافي.

العوامل الداخلية (Intrinsic):

ترجع إلى ظروف داخل الفرد. وتتضمن هذه الظروف التخلف العقلي، والإعاقات الحسية (الإعاقة السمعية أو الإعاقة البصرية) والاضطرابات الانفعالية الشديدة، وصعوبات التعلم، وقد أشير إلى العوامل الداخلية في تعريف الحكومية الاتحادية الأمريكية من خلال (الاضطرابات النفسية).

محكات صعوبات التعلم:

توجد محكات كثيرة تستخدم في تشخيص صعوبات التعلم ، ولعل أهمها وأكثرها شيوعاً :

(١)**محك التباعد أو التناقض** : **Discrepancy Criterion**

من الجدير بالذكر أن هناك تبايناً واضحاً لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالنسبة لبعض الجوانب الشخصية ، ومستويات الأداء المدرسي ، حيث يظهر تباعد في واحد من المحكين التاليين أو كليهما :

- وجود تباين واضح في مستوى نمو بعض الوظائف النفسية لدى الطفل :

مثل الانتباه، والإدراك، و اللغة، والذاكرة والقدرة البصرية أو السمعية أو الحركية، حيث نجد بعض هذه الوظائف تنمو بصورة عادية لدى الطفل،بينما

تتأخر وظائف أخرى في النمو ، فقد تنمو القدرات اللغوية، والبصرية، و السمعية، لدى الطفل بصورة عادية، بينما يتأخر في المشي أو التناسق الحركي.

- التباعد بين النمو العقلي العام أو الخاص و التحصيل الأكاديمي:

فقد يتميز بعض الأطفال بمستوى أو أعلى من المتوسط في قدراتهم العقلية، إلا أن مستوى تحصيلهم الدراسي قد يماثل أداء المتخلفين عقلياً. مثال: حين يعطى الطفل دليلاً على ان قدرته العقلية تقع ضمن المتوسط، ويحقق تقدما عاديا، أو قريبا من العادي في الحساب و اللغة، ولكنه لا يتعلم القراءة بعد فترة كافية من وجوده في المدرسة، فعندئذ يمكن اعتبار الطفل لديه صعوبة تعلم في القراءة، وشبيه بذلك إذا تعلم الطفل القراءة، ولكنه متخلف بشكل واضح في الرياضيات.

ويذكر هاردمان وإيجان Egan&.Hardman.D. أن التباعد بين مستوي القدرة العقلية والتحصيل الأكاديمي ، يجب أن يظهر في واحدة أو أكثر من الجوانب التالية :

- التعبير اللفظي .
- الإصغاء والاستيعاب اللفظي.
- الكتابة .
- القراءة .
- استيعاب المادة المقرؤة .
- العد الحسابي .
- الاستدلال الحسابي .

ومن طرق التعرف على هذا التباعد، منها ما يقوم على حساب الفرق بين الصف الدراسي الحالي للتلميذ، والصف الدراسي المكافئ لمستوى تحصيله الأكاديمي الفعلي. والطريقة الأخرى تقوم على حساب نسبة التعلم Lerning Quotient Method ، ويشير هذا المحك إلى تلك الحالات التي يبدو فيها واضحاً أن مستوى إنجاز الطفل وتحصيله في واحد أو أكثر من المهارات الأكاديمية أو المجالات الأكاديمية السبعة – المشار إليها آنفاً –لا يتناسب ومستوى عمره الزمني والعقلي ، ويقل عن معدل أقرانه ممن هم في المستوى نفسه ، وذلك على الرغم من تهيئة الفرص والخبرات التعليمية الملائمة له ، وانتظامه في تلقيها دون غياب طويل عن المدرسة مثلاً .

(٢)محك الاستبعاد :Exclusion Criterion

من بين المحكات التي تستخدم في التعرف على حالات صعوبات التعلم، المحكات التي تعرف بمحكات الاستبعاد. في هذه الحالة تعمل محكات الاستبعاد كموجه أو مرشد للتعرف على صعوبات التعلم. وعلى أساس محكات الاستبعاد، فإن الأطفال الذين ترجع صعوبات التعلم لديهم بصفة أساسية إلى الحالات الأخرى العامة من العجز أو القصور –سواء كانت إعاقة سمعية أو بصرية ، أو حركية، أو تخلف عقلي، أو اضطراب انفعالي، أو عوامل بيئية–يستبعدون من فئة ذوي الصعوبات الخاصة في التعلم . على أن استبعاد بعض الأطفال المصابين بإعاقات أخرى، لايعني بأي حال من الأحوال أنه ليس بين هؤلاء من يعانون من صعوبات في التعلم. بمعنى آخر، أن الاستبعاد

لا يعنى أكثر من ان هؤلاء الأطفال المصابين بإعاقات أخرى عامة ، يحتاجون إلى برامج تعليمية وعلاجية تناسب إعاقتهم الأساسية.

(٣)محك صعوبة النضج :

ويشير إلى احتمال وجود تخلف في النمو أو خلل في عملية النضج كأحد العوامل المؤدية إلى صعوبة التعلم . فمن الحقائق المعروفة في سيكولوجية النمو أن الأطفال من الذكور يتقدمون اتجاه النضج بمعدل أبطأ من الإناث. لذلك ففي حوالي سن الخامسة أو السادسة يكون عدد كبير من الذكور و بعض الإناث غير مستعدين أو مهيئين من ناحية المظاهر الإدراكية و المهارات الحركية لتعلم التمييز بين الحروف الهجائية. وقد تكشف أدوات القياس المستخدمة في تقييم الأطفال في سن الخامسة أو السادسة عن وجود مشكلات إدراكية أو حسية أو حركية. وفي مثل هذه الحالات ترتبط هذه المشكلات بتخلف في النضج أكثر من ارتباطها باضطراب فعلي كامن في الطفل نفسه. إذن يمكن القول أن الاضطرابات النمائية في تعلم الكلام و اللغة ترجع إلى خطأ أو عيب وراثي عند الطفل عندما تكون هذه الاضطرابات مرتبطة بوظيفة من وظائف النضج. ويترتب على ذلك أن كثيرا من الأطفال الذين يشخصون على أنهم يعانون من صعوبات في التعلم، هم في حقيقة الأمر متخلفون في النمو . وفي مثل هذه الحالات قد تكون أساليب التربية الخاصة مطلبا ضروريا من أجل القيام ببرمجة نمائية تهدف إلى تصحيح عدم التوازن في النمو ، و الذي تنعكس آثاره على عمليات التعلم عند هؤلاء الأطفال.

(٤) محك العلامات العصبية (النيرولوجية): Neurological Signs Criterion

ويؤكد هذا المحك على التلازم بين صعوبات التعلم وبعض نواحي القصور العصبية Neurological Impairments لدى الطفل من قبيل الإصابات المخية ، والخلل الوظيفي المخي البسيط ، والإعاقة الإدراكية وفقاً لما يتضمنه تعريف صعوبات التعلم من وجود اضطراب في واحد أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة والتي ترجع لظروف نمائية ولا تكون نتيجة لوجود إعاقات ، وذلك على أساس أن المعرفة بالعوامل العصبية تساعد على تفهم أوجه القوة والضعف في الناحية التعليمية لدى الطفل ، ويحدث كثيراً أن تصاحب صعوبات التعلم بعض مظاهر أخرى لها دلالتها النيرولوجية مثل : اضطرابات الإدراك ، ونقص الانتباه البصري والسمعي والمكاني ، واضطرابات نمائية خاصة حركية، وكلامية ولغوية ، ويسوق " أرون " عدداً من الدلائل العصبية البسيطة المصاحبة لصعوبات القراءة على سبيل المثال ، من بينها : عدم مقدرة الطفل على تحريك اليد اليمنى مثلاً ، أو أحد أصابعها إلا مع القيام بالحركة نفسها في الجانب الأيسر من الجسم ، والخلط في الاتجاه بين اليمين – اليسار ، وعدم إمكانية تعرف أو تسميته الأصبع الذي يلمسه القائم بالاختبار بينما الطفل مغمض العينين .

أما العلامات النيرولوجية الحادة، فإن البحوث و الدراسات تشير إلى أن كلا من مشكلات التعلم ومشكلات السلوك، يمكن أن تنتج عن تلف أو

إصابة في الجهاز العصبي المركزي. إلا أن هناك صعوبة في تحديد وجود علامات نيرولوجية حادة، أي إصابة معروفة في الجهاز العصبي المركزي–عند كثير من الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم، لا ترجع إلى ظروف أخرى من الإعاقات العامة. وفي واقع الأمر،فإنه في الوقت الحاضر لايتم إرجاع حالات صعوبات التعلم إلى عوامل نيرولوجية حادة إلا عند أولئك الأطفال الذين يكون قد سبق لهم الإصابة بإصابات خطيرة في منطقة الرأس، أو الذين تكون أجريت لهم عمليات جراحية في المخ، أو الذين يكون قد سبق لهم الإصابة بأورام خبيثة. ومن ثم ، فإنه في حين قد يكون التلف المخي أحد أسباب مشكلات التعلم أو السلوك. فإن عددا من العوامل الأخرى يمكن أن تؤدى إلى نفس هذه المشكلات.

(٥) محك التربية الخاصة : **Special Education Criterion**

يعتمد هذا المحك على فكرة أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، يصعب عليهم الاستفادة من البرامج العادية التي تقدم للأطفال العاديين في المدارس، مما يستدعى توفير خدمات خاصة لهم (أساليب تعلم، برامج، معلمين متخصصين) لمواجهة مشكلاتهم التعليمية التي يعانون منها ، و التي تختلف عن مشكلات التلاميذ العاديين. وعند تشخيص صعوبات التعلم لدى التلاميذ في ضوء هذا المحك، لا بد لاختصاصي التشخيص من أن يختار بطارية اختبارات متنوعة، تتيح للطفل الاستجابة بطرق مختلفة؛بحيث يتمكن من استخدام اللغة، واستخدام وضع الإشارة، ووضع خط تحت الإجابة المطلوبة. ويؤدى الفشل في اختيار بطارية الاختبارات إلى التأثير الشديد على

نتيجة الطفل. . فالطفل الذي يعانى من مشكلة تعبيرية ، وصعوبات في بناء الجمل، قد يكون أداؤه ضعيفا على اختيار المفردات الفرعي في اختبار وكسلر الذي يتطلب إعطاء معاني الكلمات بشكل لفظي ، وقد يكون أداء الطفل نفسه عاليا جدا في الاختبار الذي تتطلب الاستجابة عليه عملية وضع إشارة بدلا من اللفظ.

نسبة انتشار ذوي صعوبات التعلم:

تعتبر صعوبات التعلم من كبرى فئات التربية الخاصة حجما وقد حددت نسبة الأطفال الذين تزيد لديهم صعوبات التعلم مابين ٤% الى ٥% من طلاب المدارس الذين يتراوح أعمارهم مابين ٦ الى ١٧ سنة ونتيجة للنقص في الإحصائيات المتعلقة بأعداد الأطفال الذين يعانون صعوبات التعلم في مدارسنا.

وكان لابد من محاولة تقدير العدد التقريبي لهؤلاء الأطفال وقد اقتضت هذه المحاولة استخدام معدلات الانتشار المقررة في الولايات المتحدة الأمريكية والبالغة ٤,٥% للتلاميذ الذين تترواح أعمارهم مابين ٦ سنوات الى ١٧ سنة ولان أعداد التلاميذ والطالبات للفئة العمرية نفسها تبلغ ٤,٠٠٠,٠٠٠ تلميذ وتلميذه في المملكة العربية السعودية فان العدد التقريبي للطلاب والطالبات الذين لديهم صعوبات في التعلم في مدارسنا سيكون حوالي ١٨٠,٠٠٠ أي نسبة ٤,٥% ولان صعوبات التعلم تنشر لدى الذكور أكثر من الإناث بنسبة ٣:١ فان عدد التلاميذ الذين لديهم صعوبات

في التعلم سيكون حوالي ١٣٥,٠٠٠ بينما عدد الطالبات ٤٥,٠٠٠ هذا وينبغي النظر الى هذه التغيرات بنوع من التحفظ وذلك للفروق بين البلدين .

وتعد مشكلة صعوبات التعلم من المشاكل الأساسية التي تواجهها كثير من المجتمعات المتقدمة حيث تصل نسبتها ما بين ١٢ إلى ١٥ بالمائة بين أفراد المجتمع ، وقد قامت الرابطة الكويتية للدسلكسيا بالتعاون مع وزارة التربية في عمل دراسة حديثة على عينة عشوائية من مخرجات المرحلة الابتدائية (الأول متوسط) شملت ١٧٥٤ تلميذا وتلميذة (٦٤٤ تلميذا،١١١٠ تلميذة)، حيث توصلت الدراسة إلى أن صعوبات القراءة والكتابة معا كان ٦,٢٩% من العينة الإجمالية للدراسة – وهذا مؤشر على أن ١١٠,٣٣ تلميذا لديهم مشكلات قرائية وكتابية. وتشير الدراسات إلى أن نسبة الإصابة بالنشاط الزائد وقلة التركيز تتراوح ما بين ٣ إلى ٥ بالمائة بين أطفال المدارس، كما بينت دراسات أخرى إلى أن هذه النسبة تتراوح بين ١٠ إلى ٢٠ بالمائة من طلاب المدارس**Silver** ، وقد حددت نسبة الأطفال الذين تزيد لديهم صعوبات التعلم مابين ٤% إلى ٥% من طلاب المدارس الذين يتراوح أعمارهم مابين ٦ إلى ١٧ سنة ونتيجة للنقص في الإحصائيات المتعلقة بأعداد الأطفال الذين يعانون صعوبات التعلم في مدارسنا.

وقد اختلفت الدراسات في تحديد نسبة شيوع صعوبات التعلم وذلك لعدة أسباب:

١. ميل أخصائيي التشخيص إلى تصنيف مشكلات التعلم للطلاب العاديين على أنها صعوبة تعلم.

٢. غياب المحكات الإجرائية التي من شأنها أن تستخدم للتفريق بين المجموعتين(التلاميذ العاديين. ومن لديهم صعوبات تعلم)
٣. نظرا لأنهم مجموعة غير متجانسة -أي ذات خصائص مختلفة- جعل عملية تشخيصهم ومن ثم إحصائهم أمرا معقداً.
٤. لعدم وضوح تعريف صعوبات التعلم إلى وقتنا الحالي.
٥. لاستخدام الباحثين محكات مختلفة للبحث عن نسبة الشيوع.

وخلاصة الدراسات توصلت إلى :

١. أن نسبة شيوع صعوبات التعلم هي أعلى من بقية الإعاقات الأخرى في المرحلة الابتدائية.
٢. أن نسبة شيوع صعوبات التعلم تتراوح ما بين ٣- ٥- ٧ % تقريباً.

أسباب صعوبات التعلم :

١) عوامل فردية :

وهى العوامل المتعلقة بالفرد منذ تكوينه ونشأته ونمو خصائصه الجسمية وقدراته العقلية وسماته الشخصية ويمكن إجمالها فيما يلى :

١- الوراثة : من دراسة عائلات الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم وجد أن مثل هذا النوع من الصعوبات منتشر بين تلك العائلات .

٢- الخلقة : وهى سمات ترجع إلى عوامل كيميائية داخل الرحم أو طفرات وراثية أو عوامل مرضية أو تحول صفات متنحية إلى سائدة أوتنحى

صفات سائدة مما قد ينتج عنه صفات مرضية خاصة فى وظائف الجهاز العصبى المركزى الذى يلعب دورا هاما فى عمليات التعلم .

٣- الغدد : إذ أن اضطراب إفرازات الغدد النخامية والدرقية وجارات الدرقية يمكن أن يؤثر سلبياً فى نمو الجهاز العصبى المركزى مما يترتب عليه حدوث صعوبات التعلم .

٢) عوامل بيئية :

وهى العوامل الخاصة بالوسط الذى ينشأ فيه الفرد وأبرز مظاهره ما يلى :

١- الرحم : فى هذه البيئة ينمو الطفل منذ الإخصاب وحتى الولادة ومن العوامل السلبية المؤثرة فى نموه سؤ تغذية الأم الحامل ونقص الرعاية الجسمية والنفسية والاجتماعية المتوفرة لها ، وإصابتها بالأمراض مثل الزهرى والحصبة الألمانية أو تعرضها للإشعاع أو تناولها المخدرات أو المسكرات .

٢- البيئة الجغرافية أو الطبيعية :

لا تتوافر لدينا بحوث تشير نتائجها إلى العلاقة بين عوامل البيئة الجغرافية أو الطبيعية وصعوبات التعلم لدى الأطفال وإن كان هناك اتجاه لدى علماء نفس النمو إلى أن البيئة المعتدلة ذات الإمكانات الطبيعية الوفيرة تساعد على التعلم والنمو .

٣- البيئة الاجتماعية أو الثقافية :

وتتمثل فى الأوساط المختلفة ذات الثقافات المتنوعة التى تساعد على حفز الفرد على التعلم أو تفوقه ومنها الأسرة والمدرسة ووسائل الإعلام ودار العبادة وجماعة الأقران

٣) عوامل فردية بيئية :

وهى عوامل تتفاعل فيها العوامل الفردية والبيئية وتشمل :

١- عمر الوالدين : حيث وجدت بعض البحوث أن العمر المتقدم للوالدين خاصة الأم قد تترتب عليه أخطاء كروموزومية تؤدى إلى مولد أطفال غير أصحاء .

٢- نوع الولادة : حيث وجد أن ولادة التوائم قد لا تسفر عن أطفال أصحاء بسبب السعة الحيوية للرحم وما تقدم من فرص نمائية أثناء الحمل .

٣- تعرض الطفل للأمراض والحوادث والإعاقات : خاصة أثناء الطفولة الباكرة وبصفة أخص الأمراض التى تصيب المخ والجهاز العصبى والتى تسفر عن إصابة أو تلف فى الخلايا العصبية أو قصورها فى نموها مثل الحميات بأنواعها .

٤- التغذية : الغذاء غير المتوازن الذى لا يحتوى على المواد الكربوهيدراتية التى تزود الجسم بالطاقة والمواد البروتينيةالتى تسهم فى بناء الخلايا والأنسجة ونمو الجسم والفيتامينات التى تقى من الإصابة بالأمراض التى لا تجعل التلميذ ينشط ويبذل الجهد الذى يتطلبه التحصيل الدراسى .

٥- النضج والتعلم : ليس من شك فى أن النضج يعد شرطاً للتعلم الجيد ولكن إلى جانبه لا بد من توافر الدافعية الجيدة التى تحفز التلميذ على بذل الجهد ويرتبط بها عدة عوامل مثل مستوى الطموح والاتزان الانفعالى.

برامج الإثراء والتسريع للموهوبين :

من أكثر القضايا جدليه في مجال الموهبه والتفوق الاثراء والتسريع وهما من البرامج المقدمه للطلاب المبتكرين ، الاثراء ويعني إدخال تعديلات او اضافات على المناهج المقرره للطلبه العاديين حتى تتلاءم مع احتياجات الطلبه الموهوبين في المجالات المعرفيه والانفعاليه والابداعيه وقد تكون التعديلات او الاضافات على شكل زيادة مواد دراسيه لاتعطى للعاديين او بزيادة صعوبة في المواد الدراسيه او التعمق في مادة او اكثر وبعباره اخرى يقتصر اجراء تعديلات او اضافات على محتوي المناهج من دون ان يترتب على ذلك اختصار للمدة الدراسيه او الانتقال من صف الى آعلى منه وحتى يكون الاثراء فعالا يجب ان يراعى في تخطيطه مايلي:

- ميول الطلبه واهتماماتهم
- طريقة تجميع الطلبه والوقت المخصص لهم
- تأهيل المعلمين وتدريبهم
- اساليب التعلم المفضله للطلبه

ان ما يحدث اليوم في كثير من البلاد العربيه لا يسمى برنامج اثرائي حقيقي وانما اغلبها تجارب اثرائيه او مشاريع اثرائيه على شكل خبرات متناثره تفتقر للهدف والمعايير المطلوبه والدليل توقف مثل هذه المشاريع لانها لم تستند في تخطيطها لخطه واضحه تراعى الاهداف الحقيقيه للبرنامج الاثرائي وبالتالى تستنزف الوقت والجهد واهم من ذلك تضيع سنوات الابداع للطلبه الموهوبين، فبسبب تجميع الطلبه الخاطئ يطلب ولي الامر من ابنه عدم

الذهاب للبرنامج الاثرائي وبسبب ضعف المعلمين لا يقدم البرنامج الاثراىٔ للطلبه شيئا وبسبب عدم اشتمال البرنامج على ميول واتجاهات الطلبه ينسحب الطلبه منه ومثل هذه الاسباب تؤدى دائما لتوقف المشروع الاثرائي الذي يعتبر دائما في نظر الكثيرين للاسف انه برنامج اثرائي للطلبه الموهوبين

أما التسريع وفي بعض الدول يطلق عليه الاسراع ويقصد به السماح للطالب بالتقدم عبر درجات السلم التعليمي بسرعه تتناسب مع قدراته ودون اعتبار للمحددات العمريه او الزمنيه أنواع التسريع على النحو التالي :-

١. القبول المبكر في الصف الاول الابتدائي يعني قبل ٦ سنوات .
٢. النقل والترفيع الاستثنائي(حسب درجات ذكاؤه والاختبارات يوضع في صف اكبر من عمره الزمني).
٣. القبول المبكر في الجامعه يعني قبل سن ١٨ عام .
٤. القبول المزدوج(اثناء دراسته الثانويه يدرس مقررات في الجامعه تحسب له فيما بعد) ومطبق في امريكا بشكل كبير.
٥. تكثيف المنهج وهو اختصار مده تدريس المنهج بدل من ٦ سنوات الى اربع سنوات لا تعرف الدول العربيه التسريع ولا تطبقه للاسف في انظمتها التعليميه وهو البرنامج المناسب للمبتكرين ، وهناك من يشبه الطالب المبتكر بالشخص الطويل الذي ينحني بقامته لكي يتكيف مع الطلبه العاديين في مناهجهم .

فوائد التسريع :

- تحسين مستوى الدافعيه والثقه في النفس

- الاتمام المبكر للبرنامج التعليمي
- الاستفادة من ابداعات الطلبه في وقت مبكر
- التسريع يقلل التكلفه الماليه على خزينة الدوله

برنامج مجموعات القدرات Ability Grouping :

هذا النظام ينطلق من فرضية مؤداها أن تجميع الأطفال المبتكرين في مجموعات متجانسة يفسح المجال لتقديم عناية أفضل وذلك نتيجة تقارب قدراتهم وحاجاتهم الأساسية و تجانسها و من الأساليب الشائعة في هذا النظام ما يلي : –

٢. الفصول الخاصة:

هي من أكثر الأساليب شيوعاً ومن إيجابياتها:

- تتيح الفرصة للمدرس أن يتعامل مع مجموعة متقاربة ذات خصائص متعددة فيسهل عليه بذلك تقديم محتوى دراسي بالشكل المناسب و خصائص هذه المجموعة ٠
- إن وجود الطلبة المبتكرين في نفس قاعة الدرس يوفر درجة من التحدي لقدراتهم للإثارة العقلية) مما يجعلهم يعملون وفق طاقاتهم القصوى ٠
- إن وجود الأطفال العاديين في فصولهم العادية و الأطفال المبتكرين في فصولهم الخاصة يؤدي إلى تقوية دوافع كل منهم لمزيد من التحصيل و التفوق ٠

٣. المدارس الخاصة بالمبتكرين:

إن تخصيص مدارس للمبتكرين يمكن من تصميم برامج خاصة لهم و تزويد تلك المدار بالإمكانات التي تحتاجها هذه الفئة المبتكر ة عقلياً كما يمكن توظيف مدرسين معدين إعداداً خاصاً لتدريس المبتكر ين.

٤. تجميع الأطفال المبتكرين بعد انتهاء اليوم الدراسي:

وقد لقى النوع بعض المعارضة رغم تأييد الكثيرين مما حدا ببعض التربويين إلى التفكير في تصور ثالث من الناحية التنظيمية يتم بمقتضاه تجميع الأطفال الموهوبين في جماعات يطلق عليها فصول بعض الوقت .

٥. فصول بعض الوقت Part time classroom:

وتقوم هذه الفكرة على أساس عدم الفصل بين الأطفال الموهوبين والعاديين في الفصول العادية و إنما تقدم لهم الرعاية اللازمة بعد انتهاء اليوم الدراسي في فصول خاصة يطلق عليها فصول الشرف حيث تقدم لهم برامج خاصة في المواد أو المجالات التي يبرزون فيها تفوقاً و يحتاج هذا النظام إلى إمكانيات كما يحتاج إلى عدد كبير من التلاميذ في المدرسة الواحدة .

اعداد مناهج خاصة للموهوبين:

خصائص مناهج الطلبة الموهوبين والمتميزين:

١. تحتوي على مستوى عالي من الأفكار المعقدة والمتطورة.
٢. توفر فرص للمعلمين التوسيع مدى الخدمات التعليمية المقدمة التي تتحدى الطلبة الأكثر قدرة.
٣. تمكن المعلم من تكييف وملائمة المحتوى لمناسبة الحاجات الفردية الخاصة بكل طالب.

٤. تستخدم مهارات التفكير العليا التي تعتبر متممة للمنهاج.

٥. تعمل على تنظيم المحتوى بناءً على الموضوعات والقضايا الموجودة في المنهاج الأساسي مع إجراء بعض التعديلات.

٦. تشجيع على استخدام الأفكار التجريدية بشكل كاف.

٧. توفر فرص للطلبة للاستكشاف والبحث في مجالات اهتماماتهم

٨. توفر فرص لتقديم انتاجيات مبدعة ومتقدمة.

من أهم الأمثلة على المناهج الإثرائية:

- برامج تبادل الطلبة.
- النوادي العلمية والأدبية والفنية والمدرسية.
- مشروعات خدمة البيئة المحلية والمجتمع.
- الدراسات الفردية ومشروعات البحث.
- المشاغل التدريبية والمشروعات.
- التدريب المهني الميداني.
- المناظرت والمحاضرات.
- نشاطات الدراما والمسرح والموسيقى.
- المسابقات العلمية والثقافية.
- المعارض الفنية والعلمية.
- دراسة اللغات الأجنبية.
- دراسة مقررات لتنمية التفكير والإبداع.

- برامج التعليم المحوسب.
- المخيمات الصيفية .

نموذج رونزلي الإثرائي :

يتألف نموذج رونزولي الإثرائي الشامل من ثلاث مستويات كمايلي:

- **المستوى الأول: الاستكشاف:**

يهدف هذه المستوى إلى تعريف الطلبة النشاطات استكشافية وموضوعات وجوانب معرفية، صممت لتعريفهم بخبرات ومعارف جديدة غير متوفرة في المنهاج العادي. ويستخدم في تنفيذ هذا المستوى كافة المصادر المعرفية المتاحة لإثراء المواد الدراسية التقليدية، أو تقديم مواد دراسية جديدة تتلائم مع مستوى الطلبة ومسؤولية هذا النوع من النشاطات لفريق تشكله المدرسة ويفهم المعلمين وآباء الطلبة.

- **أهمية هذا النوع من الإثراء:**

١- يعطي فرصة لجميع الطلبة من الاستفادة من هذه الأنشطة.

٢- يساعد المدرسة على تبني فكرة أن البرنامج الإثرائي يصلح للموهوبين والمتميزين والعاديين.

يساعد هذا المستوى الاستكشافي انتقال الطلبة إلى المستوى الثاني المتمثل في الاستقصاء ، أن هناك حاجة لوجود منسق يتم اختياره من بين المعلمين لتسهيل عملية التنفيذ والمتابعة والتقييم، والمسؤولية المباشرة تقع على عاتق معلم الصف أو معلم المادة الدراسية. ومن الأمثلة على النشاطات

المناظرات، والعروض الفنية والرحلات الميدانية وزيارة المتاحف ودعوة محاضرين، والدورات التدريبية القصيرة في الموسيقى والطباعة واللغات وغيرها.

– **المستوى الثاني الاستقصاء :**

ويتضمن خبرات ونشاطات جماعية تدريبية موجهة في قسم منه للطلبة في الصف العادي وبعضها خاص بفئة الطلبة الموهوبين والمبتكرين في غرفة مصادر الطلبة الموهوبين المبتكرين ، أن هذا المستوى يشمل أربعة أنواع من الأنشطة هي:

- مهارات عامة في تنمية التفكير المبدع وحل المشكلات والتفكير الناقد ومنهم الذات (محور المهارات المعرفية والانفعالية) .
- محور مهارات كيف نتعلم، ويفهم مهارات المقابلة وتسجيل الملاحظات والاستماع وتحليل البيانات وتنظيمها.
- محور مهارات الاتصال ويفهم مهارات الاتصال المرئية والشفوية والكتابية.
- محور مهارات البحث واستخدام المراجع والموسوعات وقواعد المعلومات.

– **مستوى البحث التطبيقي المتعمق:**

يتضمن هذا المستوى نشاطات بحثية، ونواتج فنية وأدبية يمارس الطلبة فيها دور الباحث الحقيقي أو المحترف، ويستفيد من هذا المستوى الطلبة الذين يظهرون اهتماماً خاصاً بمتابعة دراسة موضوع معين أو التعمق في معالجة مشكلة أو قضية ما.

الألعاب التربوية الحديثة وتنمية قدرات الطفل الأبتكارية :

هناك الآن عدد كبير من " الألعاب التربوية"، وهي نوع الألعاب تم تصميمها لتثير اهتمام الطفل وحبه. وفي نفس الوقت تعلمه وتوجهه وتنمي مهاراته وقدراته الإبداعية الابتكارية.

لكن ليس معنى هذا أن ألعاب الأطفال التقليدية تخلو من الفائدة فالطفل عندما يتأرجح وحده، بغير أن تمسكه أمه، يشعر أنه قام بمغامرة، كما يشعر أنه حقق شيئاً .مما يزيد ثقته بنفسه. كذلك فإن الأرجوحة تعلم الطفل التغلب على المخاوف بعد أن يكون قد شعر في البداية بالخوف، وهذه تجربة يستمتع بها الطفل، ويتعلم منها أن كثيرا من المخاوف لا تستند على أساس حقيقي.

وفي مقابل هذه الألعاب التقليدية، فإن هناك ألعاباً تربوية حديثة، مثل مجموعة من العلب الخشبية المفتوحة الملونة، ذات الأحجام المتدرجة. التي يدخل كل منها الآخر ,وهذه العلب تقدم للطفل مجالات متنوعة من اللعب: فالطفل متى تجاوز الثانية من عمره ,يمكن أن يضع هذه الصناديق فوق بعضها بحيث تحتفظ بتوازنها، ويمكنه أن يخفي الصناديق الصغيرة داخل الصناديق الكبيرة، كذلك يمكن للطفل أن يستخدم هذه الصناديق كمكعبات للبناء، ويمكن أن يضع الصناديق أمام بعضها البعض ويصنع منها قطاراً، أو يضعها إلى جوار بعضها ويصنع سلما وعن طريق هذه اللعبة يتعلم الطفل، معنى أعلى وأسفل. وداخل وخارج، وخلف وقدام. كذلك سيتعلم أن يميز بين الألوان.

- **العداد والكور :**

ويمكن أن يكون العداد لعبة ممتازة للطفل الصغير. وهو عبارة عن قاعدة، مثبت بها أعمدة أسطوانية رفيعة متدرجة الأطوال، ويقوم الطفل بوضع كرات ملونة مثقوبة في كل عمود. ويمكن للأصابع الصغيرة أن تتحسس سطح الكرات الأملس، وتختبر الثقوب التي بها، وأن يتعلم التمييز بين ألوانها. وعندما يضع الطفل الكرات في العمود، فإنه يتعلم الإحساس بالعدد وبالكمية وبالمرتفع والمنخفض ,كما ينمي التوافق البصري والعضلي عندما يمرن أصابعه على وضع ثقب كل كرة في العمود الخاص بها. ويمكن للطفل أن يلعب بهذه الكور فيدحرجها على الأرض أو ينظمها في خيط طويل.

- **اللولب والمكعبات :**

كذلك هناك لعبة اللولب والمكعبات الخشبية الملونة.. ولكي يثبت الطفل المكعبات في اللولب، يحتاج إلى استخدام مهارة يديه الاثنتين، وقد يحتاج في البداية إلى مساعدة أمه، إلى أن يتعلم كيف يستخدم أصابعه في تدوير الأقراص.

- **ألعاب التكوين :**

كذلك انتشرت حاليا الألعاب التي تتكون من قطع متنوعة من البلاستيك، مختلفة الألوان ومختلفة الأشكال والأحجام، ويمكن تجميعها في تكوينات كثيرة مختلفة ، باستخدام عدد قليل من القطع، مما يسمح للطفل، مهما يكن صغيراً، أن ينمي قدراته على الابتكار والإبداع.

إن هذه الألعاب نماذج لألعاب تربوية كثيرة. يحبها الطفل، وصمم على معرفة كيف تعمل ، على تنمية مختلف قدراته. إن اللعبة تستطيع أن تقوم بدور حاسم في تنمية الإبداع. ولا يتمثل هذا الدور في تقديم أفكار دقيقة أو حلول عملية يتمخض عنها خيال الطفل اللاعب، بقدر ما يتمثل في تربية الخيال على إيجاد حلول جديدة ومتنوعة لمن سيصبحون في المستقبل باحثين وعلماء وقادة ومفكرين .

ففكرة أن الطفل الموهوب يمكن أن تكون لديه صعوبات تعلم تفاجئ بعض الناس، وتؤثر فيهم على أنها فكرة غريبة وشاذة كشيء متناقض. وعليه، فإن كثيرًا من التلاميذ الموهوبين في بعض الأشياء ولديهم نقص وقصور في أشياء أخرى يستمرون دون اكتشاف ودون تقديم خدمات تناسبهم في المدرسة. فهؤلاء التلاميذ يتم تجاهلهم وعدم الاهتمام بهم لأن النظام ليس مصممًا للتعامل مع هذه الظروف المختلفة على نطاق واسع والتي تحدث لدى نفس التلميذ. في الحقيقة، خلال السنوات الحديثة بدأ التربويون قبول فكرة إمكانية وجود القدرات العالية ومشكلات التعلم معًا لدى نفس الشخص .

الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بأنهم «أولئك التلاميذ الذين يملكون مواهب أو إمكانيات عقلية غير عادية بارزة تمكنهم من تحقيق مستويات أداء أكاديمية عالية، ولكنهم يعانون من صعوبات نوعية في التعلم، تجعل بعض مظاهر التحصيل، أو الإنجاز الأكاديمي صعبة لديهم، وأداؤهم فيها منخفضًا انخفاضًا ملموسًا» ويمكن تفسير هذا التعريف بتعريف الموهبة والموهوب بأنه

هو الذي يوجد لديه استعداد أو قدرة غير عادية أو أداء متميز عن بقية أقرانه في مجال أو أكثر من المجالات التي يقدرها المجتمع وخاصة في مجالات التفوق العقلي والتفكير الابتكاري والمهارات والقدرات الخاصة، ويحتاج إلى رعاية تعليمية خاصة. ولكن مع وجود الموهبة مصحوبة بصعوبة في التعليم تزداد صعوبة التعرف عليهم نظرًا لازدواجية الإعاقة في نفس الشخص.

إنَ هؤلاء الأطفال الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم هم أكثر إبداعًا وإنتاجًا في المجالات اللامنهجية، قياسًا بالتلاميذ الموهوبين الآخرين، ومن أجل رعاية هذه الفئة يتوجب علينا إرشاد الوالدين والأسرة والمعلمين، والهدف من ذلك مُساعدة هؤلاء الأشخاص المهتمين بالموهوبين ذوي صعوبات التعلم في فهم خصائصهم والاستراتيجيات المتبعة معهم.

وهناك تعريفًا آخر للموهوبين ذوي صعوبات التعلم بأنهم: «أولئك الأطفال الذين تكون لديهم موهبة واضحة وبارزة في مجال أو أكثر من المجالات المتعددة للموهبة، ومع ذلك فإنهم يعانون في الوقت ذاته من إحدى صعوبات التعلم يكون لها مردود سلبي عليهم، حيث تؤدي إلى انخفاض تحصيلهم المدرسي، ووجود صعوبة واضحة فيه، وذلك في إحدى المجالات الدراسية».

الخصائص السلوكية المميزة

لا يزال الموهوبون ذوو صعوبات التعلم مجهولي الهوية، و يعتبر هؤلاء التلاميذ مخبوئون، في العديد من المدارس، إذ إنه من الصعب على المربين التعرف على هؤلاء التلاميذ لأن صعوبات التعلم غالبًا ما تحجب الموهبة

لديهم، وبالمقابل قد تحجب الموهبة أيضًا صعوبات التعلم للعديد من هؤلاء التلاميذ لأنهم موهوبون. إلا أن هناك بعضًا من الخصائص السلوكية التي تساعد على اكتشافهم وهي كالآتي :

- الفهم وتحديد العلاقات: ويقصد بها قدرة الطالب على فهم علاقته- جسده- بالأشياء من حوله (علاقة مكانية)، وتحديد الزمان كالتفرقة بين الماضي والحاضر والمستقبل.
- ضعف وسوء فهم المعنى الكامل للكلمات أو المفردات المستخدمة بالرغم من المحصول اللغوي الجيد: كأن يستخدم الكلمات في غير مكانها الصحيح، أو لا يفهم معناها في غير الجمل التي اعتاد سماعها فيها.
- عدم القدرة على أداء الاختبارات على الرغم من أن وحدات البناء المعرفي متقدمة لديهم، حيث يخفق الطالب في أمور تعد سهلة بالنسبة لما يمتلكه من معلومات وقدرات يظهرها خلال اليوم الدراسي.
- صعوبة في استخدام استراتيجيات منظمة لحل المشكلات: أي أن يواجه الطالب صعوبة في حل المشكلات التي يواجهها، ولا يمتلك القدرة على تعميم طريقة حل المشكلة ذاتها، عند اختلاف المواقف وتشابه الظروف.
- الإلمام بكم كبير من المعلومات: حيث يمكن تمييز هذه الخاصية بمقارنة الطالب مع زملائه في نفس الفصل، من خلال الأسئلة العامة التي يطرحها المعلم.

- القدرة على الملاحظة: من السهل قياس هذه الخاصية، باستخدام الاختبارات النمائية التي تختص بقياس مثل هذه الخصائص.
- تناقض بين قدراتهم الكامنة والانجاز الفعلي: أي أن يظهر الطالب الذكاء في الجانب الأكاديمي، ويعاني من صعوبة التوافق الاجتماعي أو العكس.
- صعوبة العد والحساب:يعاني الطالب من مشاكل في العد ومعرفة العدد ومدلوله، ومشاكل متعلقة بالعمليات الحسابية، كالجمع، والطرح، والقسمة، والضرب...الخ.
- القدرة على تحليل المواقف: تكمن هذه الخاصية في قدرة الطالب على تحديد الإيجابيات، والسلبيات للمواقف المختلفة مع ذكر السبب، والنتيجة.
- صعوبة في التواصل مع الآخرين (لفظي، مكتوب): قد يعاني الطالب الموهوب من ذوي الصعوبات التعليمية، من مشاكل في التواصل قد تعود لمشاكل في فهم اللغة، أو التواصل الاجتماعي، وقراءة الانفعالات العامة للأشخاص.
- مهارة في حل المشكلات: قد يتميز بعض التلاميذ الموهوبين من ذوي الصعوبات التعليمية، بالقدرة على حل المشكلات، والاستفادة من المواقف، والخبرات السابقة.
- مهارة اللغة الشفوية والقدرة على التحدث مع زيادة كم المفردات اللغوية: أي أن يمتلك الطالب الموهوب من ذوي الصعوبات التعليمية، القدرة

العالية على التحدث ببراعة، مع التركيز على نوع الكلمات المستخدمة وعددها.

- حب الاستطلاع: أكثر مايميز الأطفال في المراحل العمرية الأولى حب الاستطلاع الذي يقل بشكل ملحوظ مع زيادة العمر، ودخول المدرسة، حيث تتوجه الاهتمامات، وبالتالي يقل حب الاستطلاع ولكنه يظل ميزة للموهوبين من ذوي الصعوبات التعليمية.
- مثابرة عالية، دافعية مرتفعة: تظهر في إنجاز الأعمال على وجهها الأكمل قدر المستطاع.
- القدرة على التفكير في الأشياء المجردة: كالذرة، والأيونات والعبارات المستخدمة لتفسير الظواهر بدون، رؤيتها أو لمسها.
- الإحباط: قد يصيب الإحباط الطالب الموهوب من ذوي الصعوبات التعليمية، نتيجة لرفض المجتمع له أو وقوعه، في مشكلة لا يستطيع مواجهتها بمفرده.
- الذاكرة البصرية المتوقدة: يمكن ملاحظتها بالأسئلة التي توجه للطالب عما شاهده أو من خلال وصفة لرحلة قام بها.
- ضعف في الكتابة مع رداءة الخط: أي أنه يعاني من صعوبة في مهارات الكتابة، وقواعدها الصحيحة من حيث الشكل (الإملاء) الأسلوب (التعبير) مع سوء الخط.

- المهارات المكانية المرتفعة: كوصف الأماكن، ودراسة الخرائط بشكل ملفت للنظر، عن باقي التلاميذ في الفصل.
- خصوبة الخيال: كأن يروي قصصًا من خياله، أو يكتبها، وقد يعتبره البعض كذبًا ولكنه يبني قصصًا متلافيًا فيها مشاكل الواقع الذي يعيشه.
- ذاكرة نشطة وفعالة بصورة مميزة: أي سرعة استرجاعه للمعلومات، وقدرته على استحضارها في الوقت الملائم.
- حسن التصرف وإدارة الذات: يمتلك الطالب الموهوب من ذوي الصعوبات قدرة جيدة على حسن التصرف، وحل المشكلات، وضبط نفسه في المواقف المختلفة.
- قدرة عالية على إنتاج، واشتقاق وتوليد الأفكار، من خلال الحوار وطرح المشكلات والحلول.
- صعوبة التذكر: قد يعاني بعض التلاميذ المنتمين لهذه الفئة لمشاكل في الذاكرة طويلة المدى و الذاكرة قصيرة المدى.
- عدم التركيز في أداء المهام: يتمثل ذلك في إنجاز المهمة بسرعة وبدون إتقان للعمل.
- ارتفاع مفهوم الذات: حيث يرى الطالب ضمن هذه الفئة أنه متميز وقادر على أداء أكثر المهمات صعوبة.
- انخفاض القدرة التنظيمية: بمعنى مواجهة مشاكل ناجمة عن سوء التنظيم في الجدول اليومي، أداء المهمات وتسلسلها.

- معدل تعلم سريع: مقارنة بزملائه في نفس الفصل والمرحلة العمرية.
- صعوبة في فهم المفاهيم والأفكار المجردة: أي عدم القدرة على تخيل الأشياء أو تمثيلها أو فهم مدلول الموت والوقت. كما يفضل مشاهدة الأشياء، وربما لمسها.
- روح البشاشة: بما أن الطالب الموهوب من ذوي الصعوبات التعليمية يمتلك مفهوم ذات عال وقدرة على حل المشكلات، فهو يستطيع توجيه الأمور للمرح بدلًا من مواجهتها غاضبًا، لأن ذلك يؤثر سلبًا على مفهوم الذات لديه.
- صعوبة في استخدام استراتيجيات منظمة لحل المشكلات: أي أنه يواجه مشكلة، في تعميم ما تعلمه عن حل المشكلات، والخطوات المتدرجة التي تؤدي للحل.
- روح القيادة: تظهر هذه الخاصية في المدرسة ومن خلال اللعب مع الأقران.
- صعوبة في مسايرة أقرانهم: بمعنى أن الطالب لا يستطيع التفاعل بشكل جيد مع الأقران، قد يعود السبب لفارق القدرات العقلية والاهتمامات المختلفة.
- صعوبة في القراءة: أي مشاكل التعرف على الحروف والتهجئة السليمة للكلمات.

- صعوبات في المهام المتسلسلة: كربط الحذاء أو حل المسائل الرياضية الكلامية.
- صعوبة في إنجاز الواجبات المنزلية والمهام الأكاديمية.

الفصل الرابع

الخصائص الشائعة لذوي صعوبات التعلم

الفصل الرابع

الخصائص الشائعة لذوي صعوبات التعلم

هناك العديد من الخصائص التي تلاحظ في الأشخاص ذوي صعوبات التعلم، قد نلاحظ بعضاً منها في بعض الأطفال وليس الآخرون، كما قد نلاحظ مجموعة منها، ومن هذه الخصائص:

أولا: الخصائص المعرفية :

وتتمثل في انخفاض التحصيل الواضح في واحدة أو أكثر من المهارات الأكاديمية الأساسية المتمثلة في القراءة والكتابة والحساب. ومن مظاهر الصعوبات الخاصة في القراءة ما يلي:

- حذف بعض الكلمات في الجمل المقروءة أو حذف جزء من الكلمة المقروءة.
- إضافة بعض الكلمات إلى الجملة المقروءة أو إضافة المقاطع أو الأحرف إلى الكلمة المقروءة.
- إبدال بعض الكلمات المقروءة في الجملة بكلمات أخرى قد تحمل معنى الكلمة المبدلة.
- إعادة قراءة بعض الكلمات أكثر من مرة عند قراءة الجملة.
- قلب وتبديل الأحرف وقراءة الكلمة بطريقة عكسية.

- صعوبة في التمييز بين الأحرف المتشابهة كتابة والمختلفة لفظا عند القراءة وكذلك صعوبة في التمييز بين الأحرف المتشابهة لفظا والمختلفة كتابة عند القراءة.
- صعوبة تتبع مكان الوصول في القراءة وبالتالي صعوبة في الانتقال إلى السطر الذي يليه أثناء القراءة.
- السرعة الكبيرة أو البطء المبالغ فيه في القراءة.

ومن مظاهر الصعوبات الخاصة بالكتابة فتتمثل فيما يلي:

- كتابة الجملة أو الكلمات أو الأحرف بطريقة معكوسة من اليسار إلى اليمين كما تبدو في المرآة.
- كتابة الكلمات أو الأحرف من اليسار إلى اليمين بدل كتابتها من اليمين إلى اليسار.
- كتابة أحرف الكلمات بترتيب غير صحيح حتى عند نسخها.
- الخلط في الكتابة بين الأحرف المتشابهة.
- عدم الالتزام بالكتابة على الخط بشكل مستقيم وتشتت الخط وعدم تجانسه في الحجم والشكل.

أما مظاهر الصعوبات في الحساب فتتركز حول الارتباك في تمييز الاتجاهات وتشمل:

- الخلط وعدم معرفة العلاقة بين الرقم والرمز الذي يدل عليه أثناء الكتابة عند سماع صوت الرقم.

- الصعوبة في التمييز بين الأرقام ذات الاتجاهات المتعاكسة اليمين واليسار والأعلى والأسفل عند الكتابة.
- عكس الأرقام الموجودة في الخانات المختلفة كالخلط بين الأرقام في خانات الآحاد والعشرات.
- صعوبة في استيعاب المفاهيم الخاصة الأساسية في الحساب كالجمع والطرح والضرب والقسمة.
- القيام بإجراء أكثر من عملية كالجمع والطرح في مسألة واحدة مع أن المطلوب هو الجمع فقط مثلا.
- الحاجة إلى وقت كبير لتنظيم الأفكار.
- ضعف القدرة على التجريد (المحسوس أسهل وأوضح).

ثانياً : الخصائص اللغوية:

قد يعاني ذوو صعوبات التعلم من صعوبات في اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية .. كما يمكن أن يكون كلام الشخص الذي يعاني من صعوبات التعلم مطولاً ويدور حول فكرة واحدة أو قاصراً على وصف خبرات حسية ، بالإضافة إلى عدم وضوح بعض الكلام نتيجة حذف أو إبدال أو تشويه أو إضافة أو تكرار لبعض أصوات الحروف، هذا بالإضافة إلى مشكلة فقدان القدرة المكتسبة على الكلام وذلك بسبب إصابة الدماغ.

ويمكن أن تظهر لمن لديهم صعوبات تعلم مشكلات في كل من:

أ) اللغة الاستقبالية: القدرة على استقبال وفهم اللغة، واللغة الاستقبالية تدخل في مهارات عدة منها القدرة على فهم الأسئلة واتباع الإرشادات...الخ.

ب)اللغة التعبيرية: القدرة على أن يعبر الفرد عن نفسه لفظيا، ويؤثر هذا النوع من اللغة في عدة مهارات تواصلية كالوقوع في أخطاء تركيبية ونحوية أثناء حديثه أو حذف بعض الكلمات من الجمل التي يقولها...الخ.

ت)اللغة الاستقبالية والتعبيرية: وذلك يعني أن الطفل قد يكون يعاني من كلا النوعين الاستقبالي والتعبيري مما يجعل مشكلته أكثر تعقيدا.

ثالثاً : الخصائص الاجتماعية والسلوكية:

كثير من التلاميذ المصابين بصعوبات في التعلم يعانون من نشاط حركي زائد، فالطالب ـ هنا يبقى متململاً مشحوناً بالحركة ، ويحوم كثيراً . وبالتالي فإن من الصعب السيطرة عليه . هذا الطالب لا يستطيع مقاومة الإثارات الغريبة عن الموقف ، فإذا سمع صوتاً خارج الصف كأن يكون صوت سيارة ، او صوت طائرة ، يهرع إلى النافذة . والمشكلة هنا أن هذا الطالب يجد صعوبة في التركيز على ما هو مهم من المثيرات ، كما أنه يجد صعوبة في المحافظة على تركيز انتباهه لفترة كافية من الوقت ، وهذا يحد من قدرته على التعلم ، و على العكس من هذا الطالب ، نجد طلاباً آخرين يعانون من الخمول، وقلة النشاط . وهؤلاء التلاميذ يبدون طيبين ، ومسايرين . ونادراً ما ينفلت منهم زمام غضبهم ، وهؤلاء تجدهم بليدين ، فاتري الشعور ، ولايتسمون بالفضول ، او اللهفة ، او الاستقلالية : كما أنهم يتسمون بنشاط منخفض . بشكل عام .

فالدافعية عندهم منخفضة ، ومدة انتباهم قصيرة ، لأن من العسير شد انتباههم . وهذا النوع من صعوبات التعلم : (الخمول في النشاط) هو شكل أقل شيوعاً من حالت النشاط الحركي الزائد .

ومن خلاصة الخصائص ما يلي :

- فالتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم ، هم في الأساس مجموعة غير متجانسة من التلاميذ ، ولا يتشابهون تماماً ، فليس هناك عرض واحد، وإنما مجموعة من الأعراض ، وهذه الأعرض أو الخصائص قد تظهر بصور مختلفة ، عند التلاميذ المتخلفين ، بمعنى أنه ليس من الضروري أن تظهر جميع هذه الصعوبات والخصائص ، في طالب واحد ، وإنما قد يظهر جزء منها في طالب ، وجزء منها في طالب آخر .
- هذه الصعوبات والخصائص هي أخطاء شائعة جداُ في المراحل المبكرة ، من عمر الطفل العادي ، وبالتالي فإنها تعد طبيعية في ذلك العمر ، وما يميز وجود ها لدى التلاميذ ذوي الصعوبات التعلمية هو أنها تستمر لديهم حتى سن متقدمة ، إذا لم تعالج .
- كلما كان التدخل والعلاج التربوي مبكراً أكثر ، كان ذلك أفضل .
- هذه قاعدة صحيحة تماماً ، في العمل مع ذوي صعوبات التعلم .
- مصطلح صعوبات التعلم يختلف عن مفهوم التأخر الدراسي ، اوبطء التعلم، إذ على الرغم من أن السمة الغالبة على التلاميذ الذين يعانون صعوبات في التعلم هي التأخر الدراسي ، إلا أن المتأخرين دراسياً قد لا

يعانون بالضرورة من صعوبات في التعلم ، فأسباب التأخر الدراسي كثيرة ، وأحد هذه الأسباب هو صعوبات التعلم .

- ما يميز التلاميذ الذين يعانون صعوبات في التعلم هو التباين الواضح لديهم، بين مستوى تحصيلهم الدراسي الفعلي ، واستعداداتهم وقدراتهم العقلية الكامنة .
- هناك تفاوت في تقدير نسبة انتشار صعوبات التعليم ، ولكن أفضل التقديرات تشير إلى أن هناك ما بين ١ . ٣ % من طلبة المدارس يعانون من مثل هذه الصعوبات التعليمية ، علما بأن انتشار هذه الصعوبات بين الذكور ، أكثر من انتشارها بين الإناث .
- وأخيراً فإن الطالب ذا الصعوبات التعليمية طالب ذكي ، ويعرف أنه يخطئ فيصاب بالاحباط ، ولأنه يعيش في بيئة لاتفهم جيداً نفسه مبعداً عما يدور حوله / مع قلة الفرص المتاحة للتقدم ، وبناءً عليه هوا أحوج ما يكون إلى الإرشاد ، والرعاية النفسية والتفهم .

وإضافة إلى الخصائص السابقة المميزة لذوي صعوبات التعلم، فإنهم أيضا يعانون من بعض الصعوبات والمشكلات التي يمكن تلخيصها في النقاط التالية:

١. **اضطرابات في الذاكرة والتفكير**: وتتمثل في الضعف في كل من الذاكرة السمعية والبصرية وصعوبة في استدعاء الخبرات المتعلمة، وصعوبات في تعلم المفاهيم المجردة. ويمكن أن ترجع هذه الاضطرابات للصعوبات في الانتباه والإصغاء والاستيعاب اللفظي والمشكلات الإدراكية.

٢. **صعوبات في الإدراك:** ترتبط بالمشكلات في مجال الإدراك السمعي والبصري وفهم واستيعاب المعلومات التي يحصلوا عليها من خلال حواسهم المختلفة، وسيتم تفصيل أنواع صعوبات الإدراك على النحو التالي:

أ) **صعوبات في الإدراك البصري:** الإدراك البصري عبارة عن عملية مركبة من استقبال دمج تحليل المثيرات البصرية بواسطة فعاليات مركبة عقلية، والأطفال الذين يعانون من خلل في الإدراك البصري يعانون من:

- تشويش في الإدراك البصري أي تشويش في استقبال وتنظيم وفهم معنى المثير البصري مع أن مركبات العين سليمة.
- صعوبة التمييز بين الأشياء والعلاقات التي ترتبط بينها في الحيز، لذلك يفقدون ثقتهم بأنفسهم لأنهم يدركون عالمهم بطريقة مشوشة وغير صحيحة.
- ضعف الذاكرة البصرية فهم لا يستطيعون تذكر الكلمات التي سبق أن شاهدوها.

ب)**صعوبات في الإدراك السمعي:** فالأطفال الذين يعاون من خلل في الإدراك السمعي يعانون من:

- سماع أصوات وأنغام مختلفة وذلك يؤدي إلى فهم خاطئ لهذه الأصوات.
- صعوبة تذكر الأشياء التي سمعوها.
- صعوبة التمييز بين الكلمات المتشابهة.

- وجود صعوبة في القراءة وذلك بسبب صعوبة تذكر المقطع الصوتي الذي ذكر من قبل المعلم.
- صعوبة في تمييز مصدر الصوت والتمييز بين الكلمات.
- صعوبة في إخراج نبرات صوتية مختلفة ودمج أصوات كلامية.

ج) **صعوبات في إدراك الحيز**: إدراك الحيز هو إدراك الشيئ والشخص الذي ينظر إليه، وفهم المصطلحات مثل أمام، خلف، فوق، تحت، بجانب، وكذلك إدراك مكان وجود الشخص بالنسبة لشيئين أو غرضين، والأطفال الذين لديهم صعوبة في إدراك الحيز يعانون من صعوبات مثل:

- التعرف على اتجاه الخطوط
- التعرف على جغرافية البلاد عن طريق استعمال خارطة
- التمييز بين اليمين واليسار
- تنظيم عقارب الساعة
- فهم مصطلحات داخل، خارج، قبل....الخ
- عكس الأرقام والأحرف.

ويظهر على الأطفال ذوي صعوبات التعلم العديد من المشكلات الاجتماعية والسلوكية والتي تميزهم عن غيرهم من الأطفال ، ومن أهم هذه المشكلات ما يلي:

- النشاط الحركي الزائد.
- الحركة المستمرة والدائبة.
- التغيرات الانفعالية السريعة.

- القهرية أو عدم الضبط.
- السلوك غير الاجتماعي.
- التكرار الغير مناسب لسلوك ما.
- الانسحاب الاجتماعي.
- السلوك غير الثابت.
- يتشتت انتباهه بسهولة.
- يتغيب عن المدرسة كثيراً.
- يسيء فهم التعليمات اللفظية.
- يتصف عادة بالهدوء والانسحاب.

رابعاً : الخصائص الحركية:

وذلك يشمل كل من الحركات الكبيرة والدقيقة والتي غالبا ما يعاني طفل صعوبات التعلم من قصور فيها، بالإضافة إلى المشاكل التي ترتبط بما يسمى بمهارات الإدراك الحركي التي كانت الأساس في تشخيص الأطفال المصابين بتلف طفيف في الدماغ.

- المشكلات الحركية الكبيرة التي يمكن أن تلاحظ لدى هؤلاء الأطفال هي : مشكلات التوازن العام وتظهر على شكل مشكلات في المشي والرمي والإمساك أو القفز أو مشي التوازن، يتصف الطفل بأنه أخرق يرتطم بالأشياء بسهولة ويتعثر أثناء مشيه ولا يكون متوازناً .
- المشكلات الحركية الصغيرة الدقيقة والتي تظهر على شكل طفيف في الرسم والكتابة واستخدام المقص .. وغيرها ، كما يجد صعوبة في

استخدام أدوات الطعام كالملعقة والشوكة والسكين أو في استخدام يديه في التلوين.

وبشكل عام، نلاحظ أن مثل هذا الطفل يرتطم بالأشياء بسهولة ويتعثر أثناء مشيه ولا يكون متوازنا، وتكون لديه صعوبة في المشي أو ممارسة الألعاب التي تتطلب استخدام العضلات أو في استخدام أدوات الطعام كالمعلقة والشوكة والسكين أو في استخدام يديه في الكتابة والتلوين والقص بالإضافة إلى خلط واضح بين الجهات كاليمين واليسار.

خامساً : خصائص أكاديمية :

ويمكن تصنيف الخصائص للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم ضمن خصائص أكاديمية أخرى على النحو التالي :

١. صعوبات في التحصيل الدراسي :

التخلف الدراسي هو السمة الرئيسة للتلاميذ ، الذين يعانون من صعوبات في التعلم ، فلا وجود لصعوبات التعلم بغير وجود لمشكلة دراسية . فبعض التلاميذ قد يعانون من قصور في جميع مواضيع الدراسة ، والبعض الآخر قد يعاني من قصور في موضوع واحد أو في موضوعين .

٢. صعوبة في الإدراك الحسي والحركة :

تنقسم هذه الصعوبات إلى ثلاثة مجالات رئيسية، هي :

- **صعوبات في الإدراك البصري** : بعض التلاميذ الذين يعانون من مشكلات في الإدراك البصري يصعب عليهم ترجمة ما يرون ، وقد لا يميزون العلاقة بين الأشياء ، وعلاقتها بأنفسهم ، بطريقة ثابتة ، وقابلة

للتنبؤ ، فالطالب هنا لا يستطيع تقدير المسافة والزمن اللازم لقطع الشار بطريقة آمنة ، قبل أن تصدمه سيارة ، ويرى الأشياء بصورة مزدوجة و مشوشة ، وقد يعاني من مشكلات في الحكم في حجم الأشياء ، (حجم الكرة التي يقذفها الرامي نحوه مثلاً).

ويعاني هؤلاء التلاميذ أيضاً من ضعف الذاكرة البصرية ، فهم قد لا يستطيعون أن يتذكورا الكلمات التي سبق أن شاهدوها ، وعندما ينسخون شيئا فهم يكررون النظر إلى النموذج الذي يقومون بنسخها ، إضاف إلى ذلك يعانون كثير من التلاميذ من مشكلات في تمييز الشكل عن الأرضية ، او في أن يرتبوا الصور التي تحكي قصة معينة ترتيباً متسلسلاً ، أو في عقد مقارنة بصرية ، أوفي إيجاد الشيء المختلف الذي لا ينتمي إلى المجموعة ، كما أنهم يستجيبون للتعليمات اللفظية ، بصورة أفضل من التعليمات البصرية .

- **صعوبات في الإدراك السمعي** : في هذا المجال يعاني التلاميذ من مشكلات في فهم ما يسمعونه وفي استيعابه وبالتالي فإن استجابتهم قد تتأخر ، وقد تحدث بطريقة لا تتناسب مع موضوع الحديث ، أو السؤال ، وقد يخلط الطالب بين بعض الكلمات التي لها نفس الأصوات مثل : جبل . جمل . أو: لحم لحن ، إضافة إلى ذلك ، فإنه قد لا يربط بين الأصوات البيئية ومصادرها ، وقد يعاني من صعوبات في تعرف الأضداد (عكس الكلمة)، وقد يعاني من مشكلات في تعرف المشكلات المتشابهة

، وقد يشتكي كثير من تداخل الأصوات ، حيث يقوم بتغطية أذنية باستمرار ، ومن السهل تشتيت انتباهه بالأصوات .

فضلا عن ذلك ، فهو قد لا يستطيع أن يعرف الكلمة إذا سمع جزءاً منها ، ويجد صعوبات في فهم ما يقال له همساً أو بسرعة ، ويعاني من مشكلات في التذكر السمعي ، وإعادة سلسلة من الكلمات أو الأصوات في تتابعها ، كما قد يجد صعوبات في تعلم أيام الأسبوع و الفصول والشهور والعناوين و أرقام الهواتف وتهجئة الأسماء .

- **صعوبات في الإدراك الحركي والتآزر العام :**

فهو يرتطم بالأشياء ويريق الحليب ، ويتعثر بالسجادة ، وقد يبدو مختل التوزان ، ويعاني من صعوبات في المشي ، أو ركوب الدراجة ، أو لعب الكرة وقد يجد صعوبة في استخدام أقلام التلوين ، أو المقص ، أو في (تزرير) ثيابه ، من ناحية ، أخرى قد يخلط هذا الطالب بين اتجاه اليمين واتجاه اليسار ويعاني من عدم الثبات في استخدام يد معينة ، أو قدم معينة ، وقد يعاني من الخلافية : (تفضيل استخدام اليد اليمنى مع القدم اليسرى أو العكس) وقد يعاني من ارتعاش بسيط في اليدين ، أوالأصابع أو الأقدام ، فضلا عن ذلك ، فقد يضطرب الإدراك عند بعض التلاميذ ، بخصوص الاتجاهات الستة :

فوق ـ تحت ـ يمين ـ يسار أمام ـ خلف .

٣- اضطرابات اللغة والكلام :

يعاني كثير من ذوي الصعوبات التعليمية من واحدة أو اكثر من مشكلات الكلام واللغة ، فقد يقع هؤلاء التلاميذ في أخطاء تركيبية ونحوية ،

حيث قد تقتصر إجاباتهم على الأسئلة بكلمة واحدة لعدم قدرتهم على الإجابة بجملة كاملة وقد يقومون بحذف بعض الكلمات من الجملة ، أو إضافة كلمات غير مطلوبة ، وقد لا يكون تسلسل الجملة دقيقاً ، وقد يجدون صعوبة في بناء جملة مفيدة ، على قواعد لغوية سليمة .

من ناحية أخرى ، فإنهم قد يكثرون من الإطالة و الالتفاف حول الفكرة، عند الحديث ، أو رواية القصة ، وقد يعانون من التلعثم ، او البطء الشديد في الكلام الشفهي ، او القصور في وصف الأشياء ، او الصورة ، أو الخبرات، وبالتالي عدم القدرة على الاشتراك في محادثات ، حول موضوعات مألوفة ، واستخدام الإشارات بصورة متكررة للإشارات على الإجابة الصحيحة فضلاً عن ذلك ، فقد يعاني هؤلاء التلاميذ من عدم الكلام ، (حذف أو إضافة بعض الأصوات) وتكرار الأصوات بصورة مشوهة أو محرفة .

٤- صعوبات في عمليات التفكير :

لاحظ الباحثون أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم ، تظهر لديهم دلالات ، تشير إلى وجود صعوبات ، في عمليات التفكير لديهم ، فهؤلاء التلاميذ قد يحتاجون إلى وقت طويل ، لتنظيم أفكارهم قبل أن يقوموا بالاستجابة ، وقد يكون لديهم القدرة على التفكير الحسي ، في حين قد يعانون من ضعف في التفكير المجرد ، وقد يعاني هؤلاء التلاميذ من الاعتماد الزائد على المدرس ، وعدم القدر على التركيز ، والصلابة ،وعدم المرونة ، وعدم إعطاء الاهتمام الكافي للتفاصيل ، أولمعاني الكلمات ،

والقصور في تنظيم أوقات العمل ، وعدم اتباع التعليمات ، وعدم تذكرها . كما أنهم قد يعانون من صعوبات في تطبيق ما يتعلمونه .

ويلاحظ من الخصائص السابقة أن معظمها ليس مقصورا على ذوي صعوبات التعلم، بل أن معظمها يمكن ملاحظته لدى المعاقين عقليا، أو الذين يعانون من اضطرابات سلوكية.وتبقى المشكلات الأكاديمية المحددة والتناقض بين الأداء الأكاديمي المتوقع في ظل القدرة العقلية العادية لذوي صعوبات التعلم من أبرز الخصائص المميزة لهم والتي يجمع عليها المختصون في مجال صعوبات التعلم. وهناك خصائص أخرى إضافية على النحو التالي :

١- **دلالات عصبية وظيفية:** تتمثل في بعض المؤشرات على الاضطرابات الوظيفية في الجهاز العصبي.

- في بعض الأحيان يمكن أن تظهر على نحو عدم انتظام في تخطيط الدماغ عندما يكون هناك تلف دماغي.
- وفي أحيان أخرى تظهر مؤشرات على اضطرابات عصبية غير مرتبطة بتلف الدماغ وتسمى في العادة باضطرابات وظيفية كالاضطرابات في التآزر أو في عمليات الإدراك أو التوازن الحركي.

٢- **النشاط الزائد:** حركة زائدة وغير منسجمة مع متطلبات الموقف أو المهمة التي يقوم الطفل بأدائها.

٣- **الاضطرابات الانفعالية:** تقلب مزاج عدم الاستقرار العاطفي وزيادة القلق والاضطرابات السلوكية المختلفة، ولقد أشارت الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية عالية بين صعوبات التعلم وجنوح الأحداث.

٤- **الاندفاعية**: وتشير إلى التسرع في السلوك دون التفكير في نتائجه، وتعكس هذه الصفة ضعف التنظيم والتخطيط لمواجهة المواقف أو المشكلات التعليمية وغيرها. وترتبط بدرجة عالية بخاصية النشاط الزائد، وعليه فإن السلوك الاندفاعي يحرم الطفل من التفكير المنطقي لحل المشكلات.

٥- **الخمول وقلة النشاط**: هناك فئة من صعوبات التعلم تعاني من الخمول وقلة النشاط ويوصفون بأنهم هادئون وميالون للكسل، ويعود هذا الخمول لعدة أسباب منها: ضعف الدافعية، عدم الثقة في القدرة على النجاح بالمهمات، الاعتمادية على الآخرين.

٦- **الانسحابية**: وهي شكل متطرف من الاضطراب في العلاقات مع الآخرين، وتبدأ بالانفصال عن الآخرين في أغلب الأوقات لأسباب ليست ضمن سيطرة الشخص، ثم يأخذ الفرد بالانسحاب بشكل متعمد أكثر فأكثر. وبعض ذوي صعوبات التعلم ينزعون للانسحابية نتيجة خبرات الفشل التي يمرون بها مع الآخرين، وعدم القدرة على بناء علاقات مع الآخرين بسبب نقص المهارات الاجتماعية.

٧- **ضعف الثقة بالذات**: ويشتمل مفهوم الثقة بالذات على مفاهيم ذاتية سلبية أو متدنية، حيث يحط الفرد من قدر نفسه، وينظر إليها نظرة دونية، كما أنه يهتم بما يفكر به الناس الآخرون حوله وما يشعرون به نحوه نتيجة لافتقاده لثقته بنفسه.

٨- **القلق**: يعرف القلق بأنه حالة من الشعور بعدم الارتياح والاضطراب المتعلق بالمواقف المستقبلية.

٩- **العدوانية**: وتعرف العدوانية على أنها السلوك الذي يؤدي إلى إلحاق الأذى والضرر بالذات وممتلكاتها، وقد يكون إلّى نفسي أو جسدي.

١٠- **نقص في القدرة على التعبير عن المشاعر**: يعاني ذوي صعوبات التعلم من مشكلة في التعبير عن المشاعر في المواقف المناسبة، واختيار الانفعالات المناسبة لهذه المواقف.

١١- **صعوبات في مهارات الحياة الاجتماعية**: يواجه الأفراد ذوي صعوبات التعلم مشكلات في تلبية المتطلبات الاجتماعية الأساسية للحياة اليومية، من مثل الترحيب بالآخرين، وتقبل النقد، وتلقي المديح من الآخرين، وإعطاء تغذية راجعة إيجابية.

١٢- **اضطرابات في الانتباه**: وتتمثل في ضعف القدرة على التركيز والقابلية العالية للتشتت وضعف المثابرة على أداء النشاط وصعوبة نقل الانتباه من مثير لآخر. وبطبيعة الحال فإن العلاقة بين النشاط الزائد واضطرابات الانتباه علاقة قوية.

الفصل الخامس

الوسائل التشخيصية لذوي صعوبات التعلم

الفصل الخامس

الوسائل التشخيصية لذوي صعوبات التعلم

مفهوم التشخيص والقياس لصعوبات التعلم :

تشخيص صعوبات التعلم قد لا يظهر إلا بعد دخول الطفل المدرسة، وإظهار الطفل تحصيلاً متأخرًا عن متوسط ما هو متوقع من أقرانه – ممن هم في نفس العمر والظروف الاجتماعية والاقتصادية والصحية– حيث يظهر الطفل تأخرًا ملحوظًا في المهارات الدراسية من قراءة أو كتابة أو حساب.

وتأخر الطفل في هذه المهارات هو أساس صعوبات التعلم، وما يظهر بعد ذلك لدى الطفل من صعوبات في المواد الدراسية الأخرى يكون عائدًا إلى أن الطفل ليست لديه قدرة على قراءة أو كتابة نصوص المواد الأخرى، وليس إلى عدم قدرته على فهم أو استيعاب معلومات تلك المواد تحديدًا.

والمتعارف عليه هو أن الطفل يخضع لفحص صعوبات تعلم إذا تجاوز الصف الأول الابتدائي واستمر وجود مشاكل دراسية لديه. ولكن هناك بعض المؤشرات التي تمكن اختصاصي النطق واللغة أو اختصاصي صعوبات التعلم من توقع وجود مشكلة مستقبلية، ومن أبرزها ما يلي:

- التأخر في الكلام أي التأخر اللغوي.
- وجود مشاكل عند الطفل في اكتساب الأصوات الكلامية أو إنقاص أو زيادة أحرف أثناء الكلام.
- ضعف التركيز أو ضعف الذاكرة.

- صعوبة الحفظ.
- صعوبة التعبير باستخدام صيغ لغوية مناسبة.
- صعوبة في مهارات الرواية.
- استخدام الطفل لمستوى لغوي أقل من عمره الزمني مقارنة بأقرانه.
- وجود صعوبات عند الطفل في مسك القلم واستخدام اليدين في أداء مهارات مثل: التمزيق، والقص، والتلوين، والرسم.
- وغالبًا تكون القدرات العقلية للأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم طبيعية أو أقرب للطبيعية وقد يكونون من الموهوبين.

أما بعض مظاهر ضعف التركيز، فهي:

٧. صعوبة إتمام نشاط معين وإكماله حتى النهاية.
٨. صعوبة المثابرة والتحمل لوقت مستمر (غير متقطع).
٩. سهولة التشتت أو الشرود، أي ما نسميه السرحان.
١٠. صعوبة تذكر ما يُطلب منه (ذاكرته قصيرة المدى).
١١. تضييع الأشياء ونسيانها.
١٢. قلة التنظيم.
١٣. الانتقال من نشاط لآخر دون إكمال الأول.
١٤. عند تعلم الكتابة يميل الطفل للمسح (الإمحاء) باستمرار.
١٥. أن تظهر معظم هذه الأعراض في أكثر من موضع، مثل: البيت، والمدرسة، ولفترة تزيد عن ثلاثة أشهر.

١٦. عدم وجود أسباب طارئة مثل ولادة طفل جديد أو الانتقال من المنزل؛ إذ إن هذه الظروف من الممكن أن تسبب للطفل انتكاسة وقتية إذا لم يهيأ الطفل لها.

وقد تظهر أعراض ضعف التركيز مصاحبة مع فرط النشاط أو الخمول الزائد، وتؤثر مشكلة ضعف التركيز بشكل واضح على التعلم، حتى وإن كانت منفردة، وذلك للصعوبة الكبيرة التي يجدها الطفل في الاستفادة من المعلومات؛ بسبب عدم قدرته على التركيز للفترة المناسبة لاكتساب المعلومات. ويتم التعامل مع هذه المشكلة بعمل برنامج تعديل سلوك.

ورغم أن هذه المشكلة تزعج الأهل أو المعلمين في المدرسة العادية، فإن التعامل معها بأسلوب العقاب قد يفاقم المشكلة؛ لأن إرغام الطفل على أداء شيء لا يستطيع عمله يضع عليه عبئًا سيحاول بأي شكل التخلص منه، وهذا ما يؤدي ببعض الأطفال الذين لا يتم اكتشافهم أو تشخيصهم بشكل صحيح للهروب من المدرسة (وهذا ما يحدث غالبًا مع ذوي صعوبات التعلم أيضًا إذا لم يتم تشخيصهم في الوقت المناسب).

وليست المشاكل الدراسية هي المشكلة الوحيدة، بل إن العديد من المظاهر السلوكية أيضًا تظهر لدى هؤلاء الأطفال؛ بسبب عدم التعامل معهم بشكل صحيح مثل العدوان اللفظي والجسدي، الانسحاب والانطواء، مصاحبة رفاق السوء والانحراف، نعم أخي... فرغم أن المشكلة تبدو بسيطة، فإن عدم النجاح في تداركها وحلِّها مبكرًا قد ينذر بمشاكل حقيقية. ولكن ولله

الحمد فإن توفر الاهتمام بهذه المشاكل، والوعي بها ، وتوفر الخدمات المناسبة والاختصاصيين المناسبين والمؤهلين يبشر بحال أفضل سواء للطفل أو لأهله.

وبما أنه تم اعتماد تعريف متعدد المعايير يقوم على استخدام أكثر من معيار في تحديد من يندرج تحت صفة طالب / شخص من ذوي صعوبات التعلّم، كان لابد عند تشخيص هذه الحالة استخدام تشخيص متعدد المعايير، والذي يأخذ في الحسبان :

- القدرات العقلية كما يقيسها اختبار الذكاء .
- مستوى التحصيل الأكاديمي، ويقاس بوساطة اختبارات التحصيل المقننة، وفي حال عدم توافرها نلجأ إلى الاختبارات المدرسية .
- رصد السمات السلوكية أو تحديد السمات السلوكية بوساطة قوائم الرصد أو مقاييس السمات.

خطوات تشخيص ذوي صعوبات التعلم:

١-تحديد ذوي الاحتياجات الخاصة .

٢-أهلية الطفل لبرامج التربية الخاصة.

٣-توفير الخدمات والبرامج التربوية الخاصة بهذا الطفل.

٤-وضع الخطط والبرامج الواجب إتباعها.

٥-تقويم تقدم فاعلية البرنامج من حيث:

- مستوى تقدم الطفل.
- مدى نجاح معلم ومعلمة التربية الخاصة.

- فاعلية البرنامج
- مدى نجاح برنامج التربية الخاصة، أي بمعنى آخر وضع ما يعرف بالصفحة النفسية البروفايل Profile متى ؟ يفضل استخدام آلية الكشف هذه في مراحل عمرية مبكرة، فاضطرابات صعوبات التعلّم لا تكتشف منذ الولادة، أو عند بداية نمو الحواس، أو الاستعداد للحركة، ولكنها قد تكون من الإعاقات الصعبة الخفية، التي لا تظهر في البدايات المبكرة من عمر الإنسان، وإن كانت نتائجها تستمر مع الإنسان طوال حياته سواءً كان طالباً أو موظفاً يشغل مسؤوليةً في الحياة يستمر معه هذه الاضطراب إذا لم يتم علاجها وتقويمها باكراً ، ولا تظهر هذه الصعوبات بشكل واضح وصريح وتحتاج لجهد ومعرفة تامة من قبل فريق التشخيص للتفريق بين صعوبة التعلّم والتأخر الدراسي، وصعوبة التعلّم وبطيء التعلّم، مع ملاحظة أن صعوبة التعلّم قد يعاني منها كذلك التلاميذ الموهوبين ويطلق عليهم موهوبين من ذوي صعوبات التعّلم، بالإضافة للتلاميذ العاديين من ذوي صعوبات العلّم، وإن اختلفت الأسباب في كلٍ من الحالتين، فالعمر المناسب للتدخل لملاحظة واكتشاف التلاميذ من ذوي صعوبات التعلّم الإنسان، في بداية مراحل ظهور الأعراض على الطفل / الطالب، ويجب أن يكون في بداية دخوله المدرسة، وغالباً ما يكون ذلك عند سن التاسعة، أي ما يوافق الصف الثالث من المرحلة الابتدائية، حيث يوصي باستخدامها عند هذا السن لسببين ، وهما :

١. أن أدوات القياس والتشخيص تتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات عند هذا العمر .

٢. أن هذا العمر يمثل مرحلة العملات العقلية ، كما أشار إليها جان بياجيه وهي التي يكون فيها الطفل قادر على القراءة والكتابة والحساب .

قائمة العلامات السلوكية لذوي صعوبات التعلّم :

- السلوك الاندفاعي المتهور .
- النشاط الزائد .
- الخمول المفرط .
- الافتقار إلى مهارات التنظيم أو إدارة الوقت .
- عدم الالتزام والمثابرة .
- التشتت وضعف الانتباه .
- تدني مستوى التحصيل .
- ضعف القدرة على حل المشكلات .
- ضعف مهارات القراءة .
- قلب الحروف والأرقام والخلط بينهما .
- تدني مستوى التحصيل في الحساب .
- ضعف القدرة على استيعاب التعليمات .
- تدني مستوى الأداء في المهارات الدقيقة (مثل الكتابة بالقلم و تناول الطعام و التمزيق، والقص، والتلوين، والرسم ....) .

- التأخر في الكلام أي التأخر اللغوي .
- وجود مشاكل عند الطفل في اكتساب الأصوات الكلامية أو إنقاص أو زيادة أحرف أثناء الكلام .
- ضعف التركيز .
- صعوبة الحفظ .
- صعوبة التعبير باستخدام صيغ لغوية مناسبة .
- صعوبة في مهارات الرواية .
- استخدام الطفل لمستوى لغوي أقل من عمره الزمني مقارنة بأقرانه .
- صعوبة إتمام نشاط معين وإكماله حتى النهاية .
- صعوبة المثابرة والتحمل لوقت مستمر (غير متقطع) .
- سهولة التشتت أو الشرود، أي ما نسميه السرحان .
- ضعف القدرة على التذكر / صعوبة تذكر ما يُطلب منه (ذاكرته قصيرة المدى) .
- تضييع الأشياء ونسيانها .
- قلة التنظيم .
- الانتقال من نشاط لآخر دون إكمال الأول .
- عند تعلم الكتابة يميل الطفل للمسح (الإمحاء) باستمرار. بالإضافة إلى غيرها من السمات التي قد تستجد ، أو تضاف لاحقاً إلى هذه القائمة، وتدلل على وجود مشكلة تستدعي الحل ، والتي يجب ملاحظتها من قبل كلاً من الوالدين والمعلم ، وذلك من خلال وعيهم

وانتباههم لأية مؤشرات مبكرة حول صعوبات التعلّم ، وهذا فيما يختص بجانب التعرف المبكر على الحالة وسماتها ، والتي قد تتحقق جميعها ، أو بعضها ، مما يدلل على وجود خطر، ولزيادة التأكد من الحالة نقوم بقياس مستوى الذكاء لهذا الطفل، وكما سبق ووضحنا فيجب أن لا يكون مستوى الذكاء منخفض، بل يجب أن يكون مستوى الذكاء طبيعي وما فوق ٨٨ درجة .

اختبارات التحصيل الدراسي المقننة:

هناك مؤشر اختبارات التحصيل الدراسي المقننة أو المدرسية ، والنتائج الضعيفة التي يحرزها الطالب فيها – فتدلل هذه المؤشرات جميعها على وجود هذه المشكلة – وبالطبع لا يشترط نفس الترتيب المذكور عند دراسة حالة الطفل ، ووجوب التدخل السريع والمبكر لحلها ، وذلك لزيادة فاعلية هذا العلاج والتقويم ، فكلما كان التدخل ، كلما كان العلاج أسرع وأفضل – ونستخدم أولاً المسح السريع ثم التشخيص الدقيق للتعرف على التلاميذ الذين يعانون من هذه الصعوبات ، بحيث يجب العمل على تحديد نوع المشكلة التي يعاني منها هذا الطفل / الطالب ، ومن ثم العمل على عرض على المختص / المختصين في هذا المجال ، وهم فريق التشخيص الذي سيأتي ذكره فيما يلي ، أثناء متابعتنا لعرض هذا الموضوع .

وهناك مراحل لتشخيص صعوبات التعلّم ، حيث تتضمن العملية الخطوات التالية :

١- التعرف على الطلاب ذوي الأداء التحصيلي المنخفض .

٢- ملاحظة سلوك الطالب في المدرسة .

٣- التقويم غير الرسمي لسلوك الطالب .

٤- قيام فريق الأخصائيين ببحث حالة الطالب .

٥- كتابة نتائج التشخيص .

٦- تحديد الوصفة العلاجية أو البرنامج العلاجي المطلوب .

طرق التعرف على حالات الصعوبات الخاصة بالتعلم :

تحتاج عملية التعرف على هذه الحالات إلى تجميع بيانات إضافية واسعة عن الطفل ويقوم بذلك فريق متكامل من الأخصائيين والمعلمين والأهالي وتكون عملية التقويم شاملة للطفل لمعرفة وجود صعوبات في التعلم وتستمد المعلومات من الملاحظة خارج الفريق الذي يعد التقرير ويقوم بالتشخيص .. وتستمد أيضا ملاحظة الطفل أكاديميا داخل الفصل . وهناك أساسيات يمكن الاعتماد عليها في ذلك .. مثل :

١- الاستبعاد :

أي يستبعد الأطفال الذين لديهم عجز أو قصور يسبب لهم هذه الصعوبة وهذا لا يعني أنه ليس من المعاقين من يعاني من الصعوبة التعليمية غير أن هؤلاء يحتاجون إلى برامج خاصة تتناسب مع إعاقتهم .

٢- التباعد :

بناء عليه لشخص الصعوبة الخاصة في التعلم في الحالات التالية :

- نقص معدل التحصيل الدراسي .

- عدم تناسب التحصيل مع مقدرة الطفل .
- وجود تباعد وانحراف حادبين المستوى التحصيلي والمقدرة العقلية .
- وجود اضطراب واضح يعوق القراءة والكتابة والفهم .

على الرغم من أنه لا يمكن الحكم على هؤلاء الأطفال إلا بعد وضعهم تحت محكي التباعد والاستبعاد ، فهناك محك آخر وهو :

٣- محك المشكلات المرتبطة بالنضوج والتربية الخاصة :

فقد تختلف معدلات النضج من طفل لآخر وقد يكون ذلك غير منتظم أي أن الخلل في عملية النضج قد يؤدي إلى الصعوبة التعليمية وقد قال (بندر Bender) و(سلنجرلاند Slingerland) أن من الحقائق المعروفة نفسيا في نمو الأطفال الذكور إنهم أبطأ من الإناث ، كما أن هناك علاقة أخرى من العلامات التي تدل على الصعوبة التعليمية .

٤- العلامات النيرولوجية :

مثل : التلف العضوي أو النيترولوجي عند الأطفال وعلى الرغم من أن الصعوبات التي تواجه فريق الباحثين والخبراء في هذا المجال إلا أن المحاولات لا زالت مستمرة .

الخصائص التعليمية لأطفال صعوبات التعلم :

- انخفاض معدل التحصيل الدراسي للطفل بعام أو أكثر عن معدل عمره العقلي .
- ضعف في طلاقة القراءة الشفهية .

- ضعف في فهم ما يقرأ .
- ضعف في القدرة على تحليل صوتيات الكلمات الجديدة .
- صعوبات في التهجي .
- عكس الحروف والكلمات والمقاطع عند القراءة .
- عكس الحروف والأرقام عند الكتابة .
- ضعف في معدل سرعة القراءة .
- تعلم مهارة الحساب محدودة .
- مقصور الانتباه .
- انخفاض مستوى تحصيل الأطفال في الحساب عن عمرهم العقلي
- التشتت والشرود .
- النشاط الزائد .
- الاندفاعية .

الصعوبات التعليمية وأقسامها :

هناك حالات متنوعة في الصعوبات التعليمية مثل مشكلات الرياضيات أو القراءة، أو الهجاء أو اللغة أو الانتباه الدراسي أو الاضطرابات النفسية ، ومشكلات الذاكرة ، أو الإدراك البصري والسمعي ، ويمكن تصنيفها إلى فئتين:

١. صعوبات التعلم النمائية .

٢. صعوبات التعلم الأكاديمية .

وهناك طرق التعرف على حالات الصعوبات الخاصة يتعلم الطفل في بداية نموه العادي والطفل يكتسب أشكالا مختلفة من الحركة أثناء عملية النمو. أما الصعوبات التعليمية في مجالات الدراسة فهي تقع ضمن إطار الدراسة المفصلة لطرق التدريس ، والمناهج التعليمية ، وتقتصر على الإشارة إلى الأشكال التي تظهر فيها هذه الصعوبة الناتجة عن المشكلة الإدراكية أو الحركية ، أو مشكلات تكوين المفاهيم في مجالات المهارات الأكاديمية الأساسية والقراءة والحساب والكتابة .

١) صعوبات القراءة :

وهذه تشكل نسبة كبيرة بين الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم ، لأن التعلم المدرسي يعتمد بقدرة كبيرة على المقدرة على القراءة ، وهي ذات أثر مدمر وهدام للطفل ، ويستخدم مصطلح عسر القراءة (Dyslexia) أحد الأعراض الأولية للصعوبة في تعلم القراءة .. وقد اختلقت التعاريف لهذا المصطلح ، لأنه لا ينطبق على جميع الأطفال دون تمييز ، وبوجه عام فيستبعد منهم الأطفال الذين لديهم مقدرة عقلية منخفضة أو المعاقون في حدة الحواس السمع والبصر بصفة خاصة . أو الذين لديهم اضطرابات انفعالية أو اجتماعية . كما أن التلف النيترولوجي قد يوجد في حالات عسر القراءة أو لا توجد على الإطلاق .

وقد عرف (فريوسون) عسر القراءة بأنه : (عجز جزيء في القدرة على القراءة أو فهم ما يقوم به الفرد بقراءته قراءة صامتة أو جهرية) وقد وصبت

تعاريف كثيرة ومختلفة لذلك . وما علينا أن نعلم أن تفسير هذا المصطلح لا بد أن يتم في علاقاته بالإطار أن يناقش فيه .

أنواع عسر القراءة :

- عيوب صوتية في أصوات الحروف ، بحيث يعجز الطفل عن قراءة الكلمات ، وبالتالي يعاني من عدم القدرة على الهجاء ، نظرا لعدم القدرة على استخدام المهارة الصوتية .
- عيوب في القدرة على الإدراك الكلمات ككل ، مثل : نطق الأصوات وكأنهم يواجهونها لأول مرة، ويقومون بكتابتها بواسطة تهجي الكلمات بطريقة تعتمد على أصوات الحروف مما يترتب عليه أخطاء إملائية .
- قد تكون الصعوبة في الطريقتين السابقتين معا ، لذلك فيبقى هؤلاء الأطفال يعانون من هذا العجز.

٢) صعوبات الكتابة والهجاء :

فقد يعاني الطفل من هذه الصعوبة وهذا المصطلح يسمى (Dysgraphai) أو (Dysorthography) ، وهذه تعتمد على كثير من المهارات الفرعية ، وقد يحتاج المعلم إلى تحديد بدقة الطبعة الخاصة بهذه الصعوبة . وبالرغم من عدم إعطاء الأهمية الكافية لهذه الصعوبة إلا أن بعض المربيين يؤمنون بأن وجود التميز البصري والسمعي ، والمقدرة على إدراك التتابع ، والتنسيق بين حركة العين واليد ، والذي يتطلب في علاجه إلى تحليل أنواع الأخطاء التي يقع فيها الطفل باستخدام استراتيجيات تعليمية خاصة للتغلب على هذا العجب ، مثل ذكر أشكال الحروف حتى يستجيب شفويا

لدرس الهجاء مع الاستمرار في العمل على علاج هذه الصعوبة بطريقة فردية ومستمرة .

٣) صعوبات في تعلم الحساب :

على هذه الصعوبة يطلق عسر العمليات الحسابية (Dyscalulia) لأنها تحتاج إلى استخدام رموز ،والمقدرة على التمييز الصحيح لهذه الرموز . وقد تكون الصعوبة في هذا التمييز بين الصور أو الأشكال الرمزية المتشابهة رقم (٨،٧) أو رقم (٦،٢) وتحتاج العمليات الحسابية الأولية إلى مقدرة على إدراك الترتيب والتتابع ، كي يتمثل ذلك في عملية العد كما أن هناك مشكلات إضافية تظهر عند استخدام مصطلحات ورموز مجردة مثل :

- أكثر من – أقل من يساوي ... الخ.

واستخدام الأشياء المحسوسة في تعليم العد يكون مفيدا في زيادة مقدرة الطفل على الاستيعاب الحسابي .

السمات الشخصية للأطفال ذوي الصعوبات التعليمية :

هناك تشكيلية واسعة من السلوكيات والصفات الشخصية المرتبطة بصعوبات التعلم شأنها شأن معظم الإعاقات الأخرى وتعتبر الخصائص السلوكية للطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم مهمة للتمييز بين هؤلاء التلاميذ الآخرين (العاديين) ويتفق المختصون في مجال صعوبات التعلم على ارتباط صعوبات التعلم بالخصائص الاجتماعية التربوية التالية :

- الانخفاض في درجة الذكاء (أقل من المستوى العادي بانحرافيين معياريين أو أكثر) .
- التدني الشديد في المستوى الدراسي .
- العجز بما لا يقل عن مجالين من مجالات السلوك التكيفي .

وقد يعاني الأطفال من مشكلات لغوية فلا يفهمون الرسائل الصوتية الموجهة إليهم ، أو لا يكونون قادرين على إرسال رسائل صوتية لغيرهم ، لذلك يحصل لهم فشل دراسي إذا كان أسلوب التدريس المستخدم بأسلوب صوتي لا يستطيع تشكيل الإعاقة بين الصوت والرمز ، ولم يعد قادرا على تمييز أصوات اللغة ، أو قد تكون المشكلة في الذاكرة فهو لا يستطيع استدعاء أشياء مثل الكلمات المرئية ، وجدول الضرب . ومن أهم أشكال السلوك الاجتماعي والانفعالي التي تؤدي إلى الصعوبات التعليمية :

- **النشاط الزائد (Hyperactivity)** :

وقد وصفها (واكر) أنها مرض من الأمراض .. وأن وراء سلوك الطفل الذي يظهر نشاطا زائدا ورافعا قويا يجعل حيز الطفل محدودا وناقص الانتباه ، وقد يجد الطفل صعوبة في النوم أو التعلم أو الجلوس أو الاستجابة للنظام ، وقد تظهر عليه هذه العلاقات أثناء النهار أو في الصباح فقط ، أو في المساء فقط ، أو بعد تناول الطعام . وعلاجها : طبيا وفرديا هناك علاج المعايير العادية للسلوك .

- **السلوك الاندفاعي** :

فهم يندفعون لعمل أشياء دون تفكير في العواقب ويكونون تحت ضغط أو تفكير مفاجئ وغير متوقع .

- **القابلية للتشتيت (Distactidility) :**

زمن السهل جذب انتباه هؤلاء الأطفال إلى مثيرات أخرى مختلفة ، ويرتبط هذا بقلة الانتباه وقصره ، بحيث لا يستطيع الطفل تركيز انتباهه فترة طويلة إلى الأمر المثير .

- الثبوت :

وهو عكس التشتيت ، ويكون سلوك الطفل فيه استجابيا لفترة طويلة ، وتكون الاستجابة قد فقدت قيمتها أو ملائمتها للموقف لأن الطفل يعجز عن إنهائها في الوقت المناسب مثل (تكرار الرسم أو النقاط أو الخطوط) .

- **عدم الثبات الانفعالي :**

وهو تغير متكرر في حالة مزاجية ، مع عدم ثبات الانفعال ، وهذا من مظاهر عدم الثبات أو الاستقرار الانفعالي بسبب خلل في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي ، وقد لوحظ أن كثيرا من هذه الأعراض السلوكية السابقة تميل إلى الاختفاء في مرحلة ما قبل المراهقة ، أو في فترة المراهقة وقد تستمر كنتيجة للمظاهر السلوكية السابقة . ومن الضروري البدء في برنامج علاجي فردي في وقت مبكر بحيث يتضمن تشخيصا دقيقا لحالة الطفل ويتم ذلك من خلال تعاون فريق من الأخصائيين الذين يقومون بدورهم بتقديم الإرشاد والتوجيه للأهالي .

أساليب تعديل السلوك لذوي صعوبات التعلم :

- **التعزيز الإيجابي (Reinforcemevt Positive) :**

ويستخدم هذا الأسلوب من أجل زيادة أنماط سلوكية مرغوب فيها مثل تعلم الكلام ، ارتداء الملابس وتناول الطعام بطريقة سليمة ، ويعتبر التعزيز الإيجابي من أفضل الأساليب المستخدمة ، وقد يكون على شكل مواد غذائية أو على شكل ألعاب أو على شكل تعزيز اجتماعي ، كما يمكن أن يكون بشكل رمزي .

- **التعزيز السلبي (Reinforcement Negative) :**

ويشير التعزيز السلبي إلى زيادة قوة الاستجابة بعد حدوثها وذلك بإزالة الأحداث المؤلمة ، ومن الأمثلة على التعزيز السلبي ما يذكره في استخدام أسلوب التعزيز السلبي في تشجيع اثنين من الأطفال (**Autistic**) على الحديث مع الآخرين حيث وضع الأطفال في غرفة مكهربة الأرضية ، فإذا اتجهوا نحو الكبار والحديث معهم ، فإذا الصدمة تقل أو تنتهي ، وهذا يعني أن السلوك المرغوب قد عزز بطريقة سلبية . كما استخدم التعزيز السلبي مع الأطفال المعوقين عقليا من أجل تنمية ميلهم نحو بعض الألعاب ، واستخدم أيضا في تعديل سلوك طفل يبول على نفسه عن طريق استخدام جهاز التنبيه.

- **العقاب (Punishment) :**

ويعني إيقاع حدث مؤلم أو سحب مثير مرغوب فيه . ومن الطرق المستخدمة هنا مع المعوقين طريقة التصحيح الزائد كما يحدث لدى الفرد

الذي لديه سلوك تخريبي لسريره . فنجعله يرتب سريره والأسرة الأخرى أيضا. كما يمكن استخدام الصدمة الكهربائية أحيانا كعقاب ولكن هذا له محاذير وشروط خاصة ، وقد تستخدم الصدمة الكهربائية في حالات مص الإصبع ، التبول ، إيذاء العيون ، اضطرابات الكلام مثل : اللجلجة ، اللعب بالأدوات الحادة ، في الأشياء على الآخرين ، القفز من الأماكن العالية .

ومن طرق العقاب الحرمان من الحصول على شيء مرغوب فيه ويحبه ، فالمعاقون عقليا يحبون الأكل ويتلذذون من امتلاء بطونهم بالطعام من أي نوع وبأي كمية ، ويتأثرون جدا إذا حرموا من الأكل ، وهذا يجعل الطفل مهيئا نفسيا لتقبل الإرشاد والتوجيه وينصح استخدام التعزيز الإيجابي معهم بدلا من العقاب.

- **المحو (Extinction)** :

ويعني التقليل التدريجي من تعزيز استجابة متعلمة سبق تعزيزها ويمكن أن يبدأ المحو عن طريق تعزيز استجابات بديله مرغوب فيها من أجل محو استجابات غير مرغوب فيها . ويمكن استخدام المحو في محو سلوك التقيؤ عند طفلة بإهمالها عند القيام بهذا السلوك والعناية بها عندما لا تفعل ذلك . ويمكن استخدام المحو أيضا ، كاستخدامه في حالة محو سلوك العدوان لدى الطفل ، فقد أهمل سلوك العدوان ، وعزز سلوك التصرف اللائق عن طريق الانتباه من المعلمة .

- **التشكيل والتسلسل (chaining & Shaping)** :

إن تشكيل السلوك هو تعزيز التقاربات المتتابعة لسلوك نهائي مرغوب فيه، وفي عملية التشكيل نشير إلى مهارة واحدة مثل عملية الإخراج أو خلع القميص أو لبس البنطلون . أما عملية التسلسل فهي عملية تستخدم لوصل عدة وحدات سلوكية معا ، وهنا نشير إلى مجموعة من المهارات الفرعية المتسلسلة التي تؤدي إلى السلوك النهائي ، مثلا في حالة اللبس الكامل فإن التسلسل هنا يشير إلى لبس الملابس الداخلية ، ثم البنطلون ، ثم القميص ، الجوارب ، الحذاء في تتابع مستمر.

- **النمذجة (Modeling)**:

وتعتبر من أكثر الطرق فعالية في اكتساب الطفل سلوك معينا ، حيث يوضح له كيف يقوم بعمل شيء ثم يطلب منه أن يكرر ما قمنا به أي يسلك عن طريق تقليد النموذج . هذا وقد وجد بأن نتائج التعلم عن طريق النموذج أفضل من التعلم الإجرائي خاصة إذا كانت الاستجابة المطلوبة جديدة أو السلوك المراد أداؤه جديدا . وبالنسبة للألعاب يمكن استخدام مبدأ أو أسلوب النمذجة استعمالا كبير في تعليمها .

معلمي أطفال ذوي صعوبات التعلم :

١- معلم خاص :

حيث يبدأ مع الطفل في غرفة المصادر ويقوم بتدريس الطفل المواد بطريقة مبسطة مسهلة تتناسب مع خصائصه التعليمية وفي غرفة المصادر يتم تعليم الطلاب مهارات يفتقدونها مثل تعليمهم لمهارة الانتباه لفترة طويلة أثناء القراءة

والحساب . وهناك إرشادات لمدرس أطفال ذوي صعوبات تعلم وهي مجموعة من الإرشادات مقدمة لمدرس غرفة المصادر أو مدرس الصف العادي أو الفصول الخاصة منها :

- تكلم ببطء وثبات وبوضوح وبصوت مقبول .
- يجب الإصرار على أن يتبع الطفل التعليمات التي توجها له .
- استمر بتوجيه الطلاب خلال أداء الواجبات .
- امنح الطالب الوقت الكافي للإجابة .
- يجب أن تكون لديك معرفة وخبرة بأساليب تعديل السلوك .
- لا تستخدم أسلوب التهديد والوعيد .
- وفر البيئة التعليمية المناسبة لكي يظهر الطفل استعداداته الكافية وذلك عن طريق النماذج والتعيينات الدراسية .
- خذ بعين الاعتبار أن جميع التلاميذ احتياجاتهم مختلفة .
- لا تهمل الفروق الفردية .
- أن يصمم البرنامج الخاص من خلال حاجات وقدرات الطفل .
- استخدام المواد التعليمية بتتابع منتظم .
- نظم استجابات الطفل في المواقف التعليمية .

٢- معلم عادي :

وهو مدرس الصف العادي حيث يقضي فيه الطالب بقية يومه ويستكمل بقية المواد مع الطلاب الآخرين . ويجب مع المعلم العادي التعاون مع معلم غرفة المصادر من أجل إكمال ما بدأه معلم غرفة المصادر والتعاون من أجل

رفع مستوى الطالب وقدراته والمهارات لديه . كذلك يجب على معلم غرفة المصادر تقديم المشورة لمعلم الفصل العادي في الأمور التي تخص الطلاب ذوي صعوبات التعلم مثل طرق التدريس والاستراتيجيات التعليمية . وأساليب التعامل مع الطالب وأساليب تأدية الامتحانات ووضع الدرجات وكتابة التقارير.

مشكلات قياس وتشخيص صعوبات التعلم:

بالرغم من الجهود المبذولة في تطوير أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة من حيث دلالات صدقها وثباتها ومعاييرها والأهداف المتوقعة من تطبيقها ، بالرغم من كل ذلك فقد واجهت تلك الأساليب العديد من المشكلات والقضايا المتعلقة بأدوات القياس والتشخيص من حيث فلسفتها وأهدافها ودلالات صدقها وثباتها وإجراءات تطبيقها ، وفيما يلي عرض لهذه المشكلات:

- قضايا ومشكلات عامة في القياس والتقويم :

١. قضية استخدام المصطلحات المتعلقة بموضوع القياس والتقويم .

٢. الغموض الذي ينطبق على مصطلح أداة الاختبار .

٣. الغموض الذي ينطبق على نوع أداة القياس .

- قضية سوء استخدام الاختبارات :

يقصد بذلك استخدام الاختبارات أو أدوات القياس بطريقة غير مناسبة وبعيدة عن الهدف من استخدامها من قبل أشخاص غر مؤهلين ، وهناك عدة مجالات لسوء استخدام الاختبارات :

١. تعميم النتائج على مجموعات لا تمثل عينة التقنين .
٢. تفسير النتائج بطريقة غير صحيحة .
٣. تسرب إجابات الاختبار للمفحوصين ، أو تعليمهم تلك الإجابات .
٤. معرفة نتائج المفحوص على الاختبار من قبل شخص غير مؤهل لمعرفة تلك النتائج (انتهاك حرية المفحوص الشخصية).
٥. استخدام اختبار غير مناسب للحالة .
٦. تكرار استخدام نفس الاختبار .

ومن الأشكال الأخرى لسوء استخدام الاختبار تلك المتعلقة بأخلاقيات الفاحص والمتمثلة في :

١- إيذاء المفحوص أثناء أداء الاختبار (جسديا أو نفسيا) .
٢- إفشاء سرية المعلومات والنتائج المتعلقة بالمفحوص .
٣- خداع المفحوص .

هنا نذكر عدد من القضايا والمشكلات المتعلقة بأدوات القياس ، منها :

١) مشكلة تقييم أداء الفرد وتقدمه باستخدام مقاييس ذات دلالات صدق وثبات مناسبة ، ومشكلة وجود صور متكافئة أو اختبارات فرعية للمقياس ، ومشكلة تقنين الاختبار ، إذ يصعب الحكم على تقدم أداء الفرد ما لم تتوفر أدوات قياس ذات الشروط السابقة .

٢) مشكلة إعداد وكتابة تقرير على أداء المفحوص .

٣) مشكلة كفاءة الفاحص وتدريبه وخبرته وقدرته على إجراء وتطبيق فقرات الاختبار على المفحوص .

٤) مشكلة توفير الظروف الفيزيائية المناسبة لتطبيق الاختبار .

ويعتبر موضوع القياس والتشخيص في التربية وعلم النفس بشكل عام ، وفي التربية الخاصة بشكل خاص حجر الزاوية الأساسي في التعرف على فئات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وتشخيصهم وتحديد الأماكن التربوية لهم. تطورت أدوات قياس وتشخيص الأطفال غير العاديين مع تطور ميدان التربية الخاصة ويمكن للمتتبع لتاريخ التربية الخاصة أن يلاحظ تطور وظهور أدوات القياس والتشخيص ونموها وخاصة في النصف الثاني من هذا القرن ، حيث ظهرت أدوات القياس والتشخيص الخاصة بكل فئة من فئات التربية الخاصة والتي توفرت فيها دلالات صدق وثبات ومعايير تبرر استخدامها في قياس وتشخيص الأطفال غير العاديين إلى درجة يمكن الوثوق بنتائجها. وقد أثيرت بعض القضايا المرتبطة بهذا النوع من المقاييس وهي :

- قضية غموض مصطلح صعوبات التعلم ، أو قضية غموض الأساس النظري لهذا المصطلح إذ يتضمن هذا المصطلح عددا من الأبعاد ، وبالتالي تفاوتت تلك الأبعاد في أساليب القياس الخاصة بهذه الفئة .
- قضية إجراءات تطبيق فقرات المقياس وخاصة على الفاحص المبتدئ وتحويل الدرجات الخاصة إلى درجات مئينية على الصفحة البيانية للأداء وتفسيرها .

- قضية دلالات صدق وثبات ومعايير أساليب قياس وتشخيص صعوبات التعلم وعلى ذلك يجب تفسير الأداء على المقياس بحذر شديد .

الآثار السلبية لصعوبات التعلم:

إهمال صعوبات التعلم أو تبني تفسيرات خاطئة لها من قبل الأسرة أو المدرسة يزيد من خطورة المشكلة ويزيدها تعقيدا. لعل أبرز الاثار السلبية:

١. عدم قدرة التلميذ على مجارات أقرانه يؤدي إلي شعوره بالنقص وتراجع تقديره لذاته، مما يجعله منطوياً ينسحب من المواقف التعليمية والاجتماعية.
٢. انخفاض دافعية التلميذ نتيجة الاحباط والفشل المتكرر، مما يؤثر على تحصيله في باقى المواد.
٣. تعسر الطفل في مهارات القراءة يؤدي إلي تأخره في مختلف المواد، ويؤثر على تفاعله داخل الفصل باستخدام اللغة .
٤. الوسائل الخاطئة التي يتبعها المعلمون في مواجهة انخفاض التحصيل (العقاب البدني- العقاب النفسي) قد يؤدي إلي لجوء هؤلاء التلاميذ إلي العنف الموجه نحو اقرانهم – المدرسة – الأسرة . وهذا ما يفسر لنا تزايد معدلات العنف والجريمة لدى من يعانون صعوبات في التعلم.
٥. الهروب من المدرسة والتسرب من التعليم واللجوء إلي المخدرات في محاولة للهرب من مواجهة مشاعر الفشل .

الفرق بين مفهوم صعوبات التعلم وبعض المفاهيم الأخرى:

ليست صعوبات التعلم إعاقة بالمعنى المألوف، فنسبة الذكاء عند هؤلاء الذين يعانون من صعوبات التعلم عادية أو تزيد على العادية، علاوة على أن بعض الأفراد قد يعانون من صعوبات تعلم في مجال ويظهرون عبقرية في مجالات أخرى، مثال اينشتاين لم يبدأ القراءة إلي في التاسعة وأصبح عبقريا في الفيزياء والرياضيات منذ الثانية عشرة. ويمكننا أن نفرق بين صعوبات التعلم والمفاهيم التالية:

٢-صعوبات التعلم والتأخر الدراسي : فهذا الأخير يرجع إلي انخفاض الذكاء العام عن المتوسط ويكون في كل المقررات .

٣-صعوبات التعلم وبطء التعلم : بطيئو التعلم معدل ذكائهم يتراوح بين ٨٠-٩٥ درجة، ومن ثم فهم يجدون صعوبة في مسايرة باقي تلاميذ الفصل، فهم من الناحية العقلية اقل من اقرانهم.

٤-صعوبات التعلم وغير القادرين على التعلم: هم فئة غير قادرة على الاستفادة من الأنشطة المدرسية المنظمة .

٥-صعوبات التعلم والتخلف العقلي: هذا الأخير هو مستوى عقلي دون المتوسط، أو نواقص جوهرية في الأداء الوظيفي الراهن، وهو يتسم بأداء ذهني وظيفي دون المتوسط.

المراجع

المراجع العربية

كتب :

- إبراهيم سعد أبونيان. (٢٠٠١). **صعوبات التعلم طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية.** الرياض: أكاديمية التربية الخاصة.
- أحمد أحمد عواد إبراهيم (١٩٩٦). **علم النفس التربوي،** القاهرة، المركز العلمي للكمبيوتر.
- أحمد الزغبي (٢٠٠١). **الأمراض النفسية والمشكلات السلوكية والدراسية عند الأطفال السعوديين،** دار زهران للنشر والتوزيع.
- أحمد الزغبي (٢٠٠٣). **معوقات الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية،** مجلة رسالة الخليج العربي، العدد (٨٧)، السنة (٢٤)، مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- أحمد زكي صالح (١٩٨٨). **علم النفس التربوي،** الطبعة ١٣. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- أحمد حامد منصور (١٩٨٦). **تكنولوجيا التعليم وتنمية القدرة على التفكير الابتكاري** . بيروت – لبنان :ذات السلاسل.
- أحمد مجدي عبد الله (١٩٩٦). **السلوك الاجتماعي ودينامياته.** الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية.
- إدوارد.ج.موراي (١٩٨٨). **الدافعية والانفعال،** ترجمة أحمد عبد العزيز سلامة، محمد عثمان نجاتي، الطبعة الأولى، القاهرة، دار الشرق.

- السيد أحمد صقر (١٩٩٢) . **بعض الخصائص المعرفية واللامعرفية للتلاميذ أصحاب صعوبات التعلم فى المدارس الابتدائية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.
- السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٠). **صعوبات التعلم**. القاهرة: دار الفكر العربي.
- السيد محمد خيري(١٩٩٩). **الإحصاء النفسي**. القاهرة : دار الفكر العربي.
- آمال عبد السميع باظة (٢٠٠٣) . **اضطرابات التواصل وعلاجها** ، القاهرة . مكتبة الأنجلو المصرية .
- أنور محمد الشرقاوى (١٩٨٧). **التعلم "نظريات وتطبيقات"**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية الطبعة الرابعة.
- جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٨). **مدخل لدراسة السلوك الإنساني،** الطبعة الرابعة، دار النهضة العربية، القاهرة.
- جابر عبد الحميد جابر وعلاء كفافي (١٩٩٢). **معجم علم النفس والطب النفسي**، دار النهضة العربية، القاهرة.
- جمال الدين محمد الشامي. (٢٠٠٠). **المعلم وابتكار التلميذ**، دمياط، مطبعة نانسي.
- جمال الخطيب ومنى الحديدي (١٩٩٨). **التدخل المبكر**. الأردن: دار الفكر.

- دينيس تشايلد (١٩٨٣). "**علم النفس والمعلم**"، ترجمة عبد الحليم السيد وآخرون، القاهرة، مؤسسة الأهرام.
- راضي الوقفي (٢٠٠٣). **مقدمة صعوبات التعلم النظرية والتطبيقية.** الأردن: منشورات كلية الأميرة ثروت.
- راضي الوقفي (٢٠٠٣). **المفاهيم المدرسية و صعوبات التعلم** ، مجلة صعوبات التعلم ،العدد ١ .
- رجاء محمود أبو علام (١٩٩٣). "**علم النفس التربوي**"، دار العلم، الكويت.
- رجاء محمود أبو علام (٢٠٠٤) . "**مناهج البحث فى العلوم النفسية والتربوية**"، الطبعة الرابعة، القاهرة، دار النشر للجامعات.
- رمضان محمد القذافي (١٩٩٦). "**رعاية الموهوبين والمبدعين**"، طرابلس، المكتب الجامعي الحديث.
- سيد أحمد عثمان(١٩٧٩). **صعوبات التعلم**، القاهرة، الأنجلو المصرية.
- السيد عبد الحميد سليمان(٢٠٠٠). **صعوبات التعلم (تاريخها ، مفهومها ، تشخيصها، علاجها)**. القاهرة : دار الفكر العربي.
- صالح أبو جادو (١٩٩٨). "**علم النفس التربوي**"، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- صفاء الأعسر (٢٠٠٠). "**الإبداع في حل المشكلات**"، القاهرة، دار قباء.

- صلاح الدين محمد علام (١٩٨٦) . **تطورات معاصرة فى القياس النفسى والتربوى**، الكويت، جامعة الكويت، إدارة التأليف والترجمة والنشر.
- عبد الرحمن العيسوي (١٩٩٥). **"سيكولوجية الابداع"**، دراسة في تنمية السمات الإبداعية، لبنان، دار النهضة العربية.
- عبد الرحمن عدس، محي الدين توفيق (١٩٨٦). **"المدخل إلى علم النفس"**، ترجمة جون وايلي ، الطبعة الثانية، نيويورك.
- عبد السلام عبد الغفار (١٩٧٧). **"التفوق العقلي والابتكاري"**، القاهرة، دار النهضة العربية.
- عبد العزيز السيد الشخص (٢٠٠٦). **"الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وأساليب رعايتهم"**، القاهرة، مكتبة الفتح.
- عبد اللطيف محمد خليفة (٢٠٠٠). **"الدافعية للإنجاز"**، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة.
- عبد الوهاب محمد كامل (٢٠٠١). **اختبار المسح النيرولوجي السريع**، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
- عبد المطلب القريطي (٢٠٠١). **سيكولوجيا ذوي الاحتياجات الخاصة و تربيتهم** ، جامعة حلوان . القاهرة: دار الفكر العربي .
- عفاف أحمد عويس (١٩٩٣). **"الطفل المبدع"، دراسة تجريبية باستخدام الدراما الابداعية**، الرياض : دار الزهراء.

- عبدالمعطي القريطي (٢٠٠٥). **الموهوبون والمبتكرون**: خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم. القاهرة: دار الفكر العربي.
- زيدان السرطاوي، وعبدالعزيز السرطاوي. (١٩٨٤). **صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية**. الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.
- محمد حسين قطناني، وهشام يعقوب مريزيق. (١٤٣٠). **تربية الموهوبين وتنميتهم**. عمان: دار المسيرة للنشر والطباعة.
- فاروق عبد الفتاح موسى(١٩٨١). **اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين**، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية
- فاروق الروسان. (١٩٩٨). **سيكولوجية الأطفال غير العاديين**. عمان: دار الفكر للنشر.
- فتحي جروان(٢٠٠٤) . **الموهبة والتفوق والإبداع** . عمان : دار الفكر للطباعة والنشر.
- فتحي عبد الرحمن جروان (١٩٩٩). **تعليم التفكير الابتكاري**، العين، دار الكتاب الجامعي.
- فتحي مصطفي الزيات (١٩٩٨). **صعوبات التعلم** . الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية القاهرة، دار النشر للجامعات.
- فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠٢). **المبتكرون عقلياً ذوو صعوبات التعلم**. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- ليندا سلفرمان كريقر (٢٠٠٤). **إرشاد الموهوبين والمبتكرين**. (ترجمة سعيد حُسني العزة). عمَّان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

- محمد السيد عبد الرحمن (١٩٩٨). "**نظريات الشخصية**". القاهرة: دار القباء.
- محمد جهاد جمل وزيد الهويدي (٢٠٠٣). **أساليب الكشف عن المبدعين والمبتكرين وتنمية التفكير والإبداع**، العين، دار الكتاب الجامعي.
- محمد عاطف غيث (١٩٩٠) . **قاموس علم النفس الاجتماعى،** الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
- محمد على كامل (١٩٩٨). **سيكولوجية الفئات الخاصة**، الطبعة الثانية، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
- محمود عبد الحليم منسي (١٩٨٢). "**قراءات في علم النفس**"، القاهرة، الأنجلو المصرية.
- محمود عبد الحليم منسي (١٩٩٣). "**التعليم الأساسي وإبداع التلاميذ**"، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
- مصري عبد الحميد حنورة (١٩٧٩). "**الأسس النفسية للإبداع في الرواية"**، القاهرة، الهيئة العامة للكتاب.
- مصري عبد الحميد حنورة (١٩٩٧). " **الإبداع من منظور تكاملي**"، الطبعة الثانية، القاهرة، الأنجلو المصرية.
- مصطفى باهي، أميمة أنور (٢٠٠٤). "**الدافعية نظريات وتطبيقات**"، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.

- مصطفى محمد كامل (١٩٩٠). **قائمة تقدير سلوك التلميذ،** كراسة التعليمات، القاهرة، الأنجلو المصرية.
- منال محروس عبدالحميد ؛ منى رجب صابر (٢٠١١). **صعوبات التعلم.** الدمام. مكتبة المتنبي.
- نادية محمود شريف (٢٠٠٠). " **تنمية الابتكار ومهارات الاتصال**"، القاهرة، حورس للطباعة والنشر.
- نبيل عبد الفتاح حافظ (٢٠٠٤). **صعوبات التعلم والتعلم العلاجي،** الطبعة الأولى، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.
- نصره محمد عبد المجيد جلجل (٢٠٠٠). "**علم النفس التربوي المعاصر**"، الطبعة الأولى، القاهرة، دار النهضة العربية.
- نظلة حسن أحمد خضر (١٩٩١). "**دراسة استكشافية حول فاعلية الحكايات والألغاز الرياضية مندمجة في تنمية التفكير الرياضي والابتكاري للتلميذ المبتكر والتلميذ المنخفض التحصيل في الرياضيات**"، القاهرة : عالم الكتاب.
- نعمة عبد الكريم أحمد (١٩٩٢). "**أسس علم النفس**"، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية.
- وليم تاضروس عبيد ومحمد المفتي وسمير إيليا (١٩٩٦). **تربويات الرياضيات،** الطبعة الرابعة، القاهرة، الأنجلو المصرية.
- وليم تاضروس عبيد (٢٠٠٤). **تعليم الرياضيات لجميع الأطفال،** الطبعة الأولى، دار المسيرة، عمان.

- يوسف ميخائيل أسعد (١٩٩٢). "**سيكولوجية النمطية والإبداعية**"، دار نهضة مصر،القاهرة.

رسائل ودوريات علمية:

- أحمد عواد إبراهيم (١٩٩٢). "**مدى فاعلية برنامج تدريس لعلاج بعض صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية**، رسالة ماجستير غير منشورة بكلية تربية بنها، جامعة الزقازيق.
- أحمد الزغبي (٢٠٠٣). **معوقات الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية**، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد (٨٧)، السنة (٢٤)، مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- أحمد عبد الخالق (١٩٩١). **الدافع للإنجاز لدى اللبنانيين**، المؤتمر السنوي السابع لعلم النفس في مصر، ص ص ٣٣-٤٨.
- أحمد عبد الرحمن عثمان (١٩٩١) . **الاغتراب وعلاقته بموضع الضبط والتحصيل الدراسى لدى طلاب المرحلة الثانوية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- أحمد محمد سيد أحمد (١٩٩٣). "**فاعلية مدخل مقترح لتنمية التفكير الإبداعي في الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية**"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- إقبال عباس الحداد (٢٠٠٦). **أثر برنامج تدريبي لدافعية الإنجاز في تنمية الكفاءة الشخصية والاجتماعية لدى التلاميذ المكفوفين في**

دولة الكويت، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

- السيد أحمد صقر (١٩٩٢) . **بعض الخصائص المعرفية واللامعرفية للتلاميذ أصحاب صعوبات التعلم فى المدارس الابتدائية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.
- السيد خالد مطحنة (١٩٩٤). **دراسة تجريبية لمدى فاعلية برنامج قائم علي نظرية المعلومات في علاج صعوبات التعلم لدى الأطفال في القراءة**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.
- السيد رمضان بربك (٢٠٠٠). **قدرات التفكير الابتكاري لدى عينة من ذوي صعوبات التعلم في القراءة والعاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.
- السيد عبد الحميد سليمان (١٩٩٦). **تنمية عمليات الفهم اللغوي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي**، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية تربية بنها، جامعة الزقازيق.
- السيد عبد المنعم سكران (١٩٩٦). **"الأهداف الدافعية للإنجاز في حجرة الدراسة وعلاقتها بالعزو السببي للتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي بمحافظة الشرقية"**، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد ٢٦، ص ص ١٩٩-٢٢٤.

- أنور عطية علي (٢٠٠٤). **"فاعلية برنامج لتنمية التفكير الابتكاري لدى الأطفال شبه البدو باستخدام الخامات البيئية"**، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- إيناس أبو بكر محمد البلتاجي (٢٠٠٩). **" فاعلية برنامج فاستر اكيدز Fastra Ckids في تنمية التفكير ألابتكاري لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية رياض الأطفال،جامعة القاهرة.
- جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٨). **مدخل لدراسة السلوك الإنساني**، الطبعة الرابعة، دار النهضة العربية، القاهرة.
- جمال الشطي (١٩٩٩). **نمط التعليم والتعلم لكل من الطالب والمعلم كمحور للعملية، دراسة مقارنة في تنمية القدرة على التفكير الابتكاري والدافع للإنجاز**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي.
- حسن عبدالمعطي وعبدالحميد أبو قلة (٢٠٠٦). **التلاميذ الموهوبون ذوو صعوبات التعلم**. المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة بجدة، ٢٦-٣٠/٨/٢٠٠٦م.
- حسن على حسن(١٩٩٩). **بعض عوامل الدافعية للإنجاز في مجال البحث العلمي بالجامعة**، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد (٥٠)، ص ص ٤٢-٦٥.

- خالد أحمد عطية (٢٠٠٥). "**بعض العمليات المعرفية الفارقة بين المبتكرين والعاديين وأثر برنامج على تنميتها**"، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة.
- دلال يحي عبد الحليم (٢٠٠٤). "**فاعلية برنامج تدريبي لتنمية إستراتيجية حل المشكلات لدى ذوي صعوبات تعلم الرياضيات من تلاميذ الصف الثاني الإعداد**ي"، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس التربوي، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- رأفت رخا أبو رخا (٢٠٠٣) . "**أثر استخدام برنامج علاجى لأطفال المرحلة التأسيسية ذوى صعوبات التعلم**" "دراسة تجريبية"، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم علم النفس التربوى، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- راضي الوقفي (٢٠٠٣). **المفاهيم المدرسية و صعوبات التعلم** ، الأردن : مجلة صعوبات التعلم ،العدد ١ .
- ربيعة الرندي وآخرون (١٩٩٦). "**علاقة الدافع للإنجاز بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت**"، مجلة التربية، العدد (١٨) للسنة السادسة.
- رفيقة سليم محمود (١٩٩٥). "**معوقات الإبداع في المجتمع العربي وأساليب التغلب عليها**"، مجلة مستقبل التربية العربية، المجلد الأول، العدد الثاني، أبريل، ص٦١.

- زكريا توفيق أحمد (١٩٩٣). **صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في سلطنة عمان**، دراسة مسحية نفسية، مجلة كلية التربية، العدد (٢٠)، الجزء (١)،جامعة الزقازيق.
- السيد عبد الحميد سليمان(٢٠٠٠). **صعوبات التعلم** (**تاريخها** ، **مفهومها** ، **تشخيصها**، **علاجها**). القاهرة : دار الفكر العربي.
- صبري سيد أحمد عكاشة (٢٠٠٩). "**فاعلية برنامج كورت لتنمية التفكير الابتكاري في علاج بعض صعوبات التعلم لدى الأطفال**"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- صفاء محمد بحيري (٢٠٠١). "**أثر برنامج تدريبي لذوى صعوبات التعلم في مجال الرياضيات في ضوء نظرية تجهيز المعلومات**"، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات و البحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- طلعت منصور (١٩٨٧). "**الدافعية بين التنظير والنمذجة دراسة تحليلية مقارنة**"، مجلة عالم الفكر، سبتمبر، الكويت.
- عبد العزيز محمد البحيري (١٩٨٨). **التفكير الابتكاري كمدخل مقترح لتدريس الرياضيات في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت**"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- عبد الله سليمان العصيمي (٢٠٠٩). "**فاعلية برنامج تدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلم الأكاديمية لدى عينة من المبتكرين عقلياً**"، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس.

- عزيز قنديل (١٩٩٠). **دراسة تشخيصية لصعوبات تعلم الرياضيات في المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية**، مجلة التربية ببنها، العدد الأول، جامعة الزقازيق، ص ص ١٢٩-١٤٦.
- عماد الغزو (٢٠٠٢). **صعوبات التعلم لدى التلاميذ الموهوبين والمبتكرين: المدخل إلى التميز والإبداع**. كلية التربية جامعة أسيوط ١٤-١٥/١٢/٢٠٠٢م.
- علاء أحمد الجندي (٢٠٠٦)." **أثر استخدام إستراتيجيات التعلم للإتقان على تحصيل التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في المرحلة الابتدائية"**، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- فتحي مصطفى الزيات. (١٩٨٧). **القيمة التنبئية لمقاييس تقدير الخصائص السلوكية واختبارات الذكاء في الكشف عن المبتكرين من طلاب المرحلة الثانوية**. القاهرة :مجلة الدراسات التربوية.
- فيصل محمد الزراد(١٩٩١). **صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة**، رسالة الخليج العربي، العدد ٣٨، ص ص ١٢١-١٧٨.
- محمد البيلي وآخرون (١٩٩١). **صعوبات التعلم في مدارس المرحلة الابتدائية بدولة الإمارات العربية المتحدة** ، دراسة مسحية ، مجلة كلية التربية ، العدد (٧) ، جامعة الإمارات العربية المتحدة.

- محمد السيد محمد جمعة (٢٠٠٥). "**العوامل المعرفية وغير المعرفية المرتبطة بصعوبات تعلم مادة اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الحلقة الأولي من التعليم الأساسي بالمدارس الحكومية**"، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- محمد السيد محمد جمعة (٢٠١٠). "**مدى فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات اللغة المكتوبة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية**"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بني سويف.
- محمد أمين المفتي (١٩٩٣). "**خبرات إبداعية في تدريس الرياضيات**"، **الإبداع في المدرسة**، القاهرة، معهد جوته، ص ص ٦٧-٨٢.
- محمد حسن العيسوي (٢٠٠٤) . "**سمات الشخصية لذوي صعوبات تعلم الرياضيات في المرحلة الابتدائية وفاعلية برنامج تربوي في علاجها**" ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس.
- محمد خلف عبد المحسن الزواهرة (٢٠١٠). "**فاعلية برنامج باستخدام التعلم التبادلي على دافعية الإنجاز والكفاءة الذاتية المدركة لدى تلاميذ المرحلة الأساسية بالأردن**"، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- محمد محمود حمادة (١٩٩٩). **برنامج إثرائي مقترح في الرياضيات لتنمية التحصيل والتفكير الابتكاري لدى الفائقين بالمدارس**

الابتدائية، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

- محمد مصطفى الديب(٢٠٠٠). **الفرق بين ذوى صعوبات التعلم والعاديين في بعض سمات الشخصية من طلاب الجامعة**، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد ٣٤، ص ص ١٧٣-٢١٧ .
- محمد مصطفي حسنين (١٩٩٧). **بعض الصعوبات التي تواجه طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية عند دراستهم لمقرر الاستاتيكا**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- محمود محمد السيد علي (١٩٩١). " **تصميم برامج لألعاب الكمبيوتر الرياضية كأسلوب لتنمية الابتكار الرياضي لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي**"، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد (١٧).
- مصطفى السعيد جبريل (١٩٩٧) . "**بعض الخصائص النفسية والاجتماعية لذوى صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الإعدادية (فى ضوء الجنس والمادة الدراسية)**"، مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد (٣٤)، مايو، ص ص ٣-٦٢.
- ممدوح محمد سليمان (١٩٨٨). " **دراسة تجريبية لمدى فعالية طريقة حل المشكلات في تنمية التحصيل في الهندسة والجهد الابتكاري لدى فئات ثلاث من تلاميذ الصف الأول الإعدادي**"، الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس، المجلد (١٥)، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر.

- ناريمان حامد محمود (٢٠٠٨). "**فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المفاهيم الرياضية لدى الأطفال ما فبل المدرسة ذوي دلائل صعوبات التعلم**"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- نبيل محمد الفحل (١٩٩٥). "**دافعية الإنجاز دراسة مقارنة بين المبتكرين والعاديين من الجنسين في التحصيل الدراسي في الصف الأول الثانوي**"، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد ٤٩، ص ص ٧٠-٨٤ .
- نجاة توفيق (٢٠٠٣). "**البيئة الأسرية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى التلاميذ المبتكرين والعاديين**"، المجلة العلمية ، المجلد (١٩)، العدد (١)، الجزء (٢)، كلية التربية، جامعة أسيوط.
- نظلة حسن أحمد خضر (١٩٩١). "**دراسة استكشافية حول فاعلية الحكايات والألغاز الرياضية مندمجة في تنمية التفكير الرياضي والابتكاري للتلميذ المبتكر والتلميذ المنخفض التحصيل في الرياضيات**"، عالم الكتاب، القاهرة.
- هويدا حنفي محمود (١٩٩٢) .**برنامج لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي** ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الأسكندرية.
- وائل فريد عبدالحميد فراج (٢٠٠٢). **أثر برنامج تدريبى للتغلب على صعوبات تعلم مفاهيم مادة العلوم لدى طلاب المرحلة الإعدادية،**

رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس التربوى، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

- يعقوب موسى علي (١٩٩٦). **التعلم التعاوني في علاج صعوبات تعلم مهارات القراءة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بليبيا**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية،جامعة عين شمس.
- يوسف العنيزي، آمال عبد الرسول (٢٠٠٢). "**فاعلية برنامج علاجي مقترح لعلاج صعوبات تعلم الكسور بالمرحلة الأولى من التعليم (١ –٦) بدولة الكويت**"، مجلة كلية التربية بالمنيا، المجلد (١٦)، العدد (١)، يوليو، ص ص ١٤٦ – ١٦٥.

المراجع الأجنبية

Books:

- Baum ,S,(1990) ,**Gifted but learning disabled** : A puzzling paradox Eric digest , E479.
- Bley, N.S & Thomton, C.A (1989). **Teaching Mathematics to The Learning Disabled (2nd ed) Austin**. TX. Pro Ed.
- Beveridge, S. (1996). "**Spotlight on Special Education Needs, Learning Disabilities**", English, NASEN Enterprises Ltd.
- Douglas, A.; Alison, C; Edward, J. ; Thomas, K; Christopher, D. (1994). **Psychology, 3rd Edition, Boston**, Allyn & Bacon.
- Geary, D. (2001). "**Mathematical Disabilities. What we Know and Don't Koow**?", Accessible in (http.//www.LD online.org) in 9/3/2015.
- Harding, L. (1986). "**Learning disabilities in the Primary Classroom"**, Croom Helm, London.

- Landrum, T. (1994). **Gifted and Learning Disabled students: Practical for teachers**. In John Hopkins University, the Gifted Learning Disabled students. Baltimore, CTY Publication & Resources.
- Lerner, J. (2000). "**Learning Disabilities", Boston**, New York, Houghton Mifflin Co., 8th Edition.
- Maker, J. C. & Udall, A. J. (2002). **Giftedness and Learning Disabilities**. www.Idonline.org.
- Maker, C. J. & Jo-Udall, A. (2002). **Giftedness and Learning Disabilities** (ERIC Diges. 427), National Institute of Education, document no. NIE 400840010.
- Margaret W. (1994). **Cognition**, 4th Edition, New York, Harcourt Brace Company.
- Mary M. (1990). **Creative Activities for Young Children**, 4th Edition, New York, Delmar Company.
- Meese, R. (2001). "**Teaching Learners with Middle Disabilities**", United State, Wads Worth, 2nd Edition.
- Maker ,C,J, and Udall ,J.(1996) . **Gifted and learning . Disabilities** , ERIC Digest 427.
- Ornstein, Allan, C.(1995). **Creative Thinking, in Strategies For Effective Teaching",** USA, Brown Comp, P.31
- Reber, Arther (1985). "**The Penguin Dictionary Psychology Viking Press**", New York.
- Suter, D. & Wolf, J. (1994). **Issues in the Identification and Programming of the Gifted/Learning Disabled Child**. In John Hopkins University, the Gifted Learning Disabled students. Baltimore, CTY Publication & Resources.
- Simon, M. (1995). "**Creative Thinking and Mathematics Enrichment Guided Classroom Teachers", Creative Mathematics Project**, Mathematics Education Development Center, ERIC, ED. 082415.

- Stone, S. & Others (1992). "**Non-traditional Talents of The Learning Disabilities. Divergent Thinking and Feeling", Unpublished Manuscript**, Clermont Graduate School Claremont, CA.

Periodicals and Journal :

- Argulewicz, E. & Other (1979). "**Creative Abilities of Learning Disabled Children"**, Journal of Learning Disabilities, Vol. (12), No. (1), Pp.30-33.
- Baum, S &, Owen, S. (1988). "**High ability / Learning Disability Students, How are They Different**?, Journal of Gifted Child Quarterly, No. (32), Pp.321-326.
- Baum, S.M. & Others (1996). **Reversing underachievement. creative Productivity as a systematic intervention,** Journal of Gifted Child Quarterly, Vol. (39), No. (4), Pp.224-235.
- Brody, L. E. & Mills, C. J. (1997). **Gifted children with disabilities: A review of the issue**. Journal of Learning Disabilities, V30, n3. pp282-286.
- Brier, Normal (1994). **Psychological Adjustment and Adults with Severe Learning Difficulties Implications of the Literature on Children and Adolescents with Learning Disabilities**, Journal for Researched Practice Vol.(5).No .(1).P.15.
- Brody , Linda , Mills , Carol ,(1997) **Gifted children with learning Disabilities** : A review of the issue , Journal of learning disabilities .vol, 30 ,Numbers, PP-282 .
- Conover, L. (1996). **Gifted and Learning Disabled? It is Possible!** Virginia Association for the Education of the Gifted, Newsletter, V17, 3.
- Carlisle, J. F. (1996). "**An exploratory study of morphological errors in children's written stories**" J. of Reading and Writing, Vol. (8), No. (1), pp. 61-72.

- Cawley, J. F. Baker- Kroczynski, S. & Urban. (1992). **Seeking Excellence in Mathematics For Student With Mild Disabilities**. Children, 24(2), Pp.40-43.
- Daniel, G. (2003). "**Effects of cognitive strategy instruction on the mathematical problem solving of middle school students with learning disabilities** ". Vol.(58), of Dissertation Abstracts International, P.143 .
- Dias, Tatiane - Lebre; Enumo, Sonia-Regina- Fiorim, Junior, Romild – Rocha- Azevedo (2004). **Influences of a Program Of Creativity in the Cognitive and Academic Performance of Students with Learning Disabilities**, Journal of Peer- Reviewed, Vol.(9),No.(3), Pp.429-437.
- Ellston , T . (1993) .**Gifted and learning Disabled ..a paradox . Gifted child today** ,vol , 16, p 17-19 ,January February.
- Eisen, Mitchell, L. (1989). "**Assessing Differences on Children with Learning Disabilities and Normally Achieving Students with a New Measure of Creativity**", Journal of Learning Disabilities. Vol. (22), No. (7), Pp.462-464.
- Elspeth M.(1998). "**Towards A classification of Creative Problem Solving Techniques**", The Creativity Continuum, Vol.(7), No.(3), September, Pp.131-139
- Fuchs, L.; Fuchs, D.; Prentice, K.; Burch, M. and Paulsen, K. (2002). " **Hot Math. Promoting mathematical problem solving among third-Grade students with disabilities" Teaching Exceptional Children**, Vol.(31), No.(1), Pp.70-73.
- Geary, D. (1990). **A Componential Analysis of an early learning difficulties in mathematics**, Journal of Experimental Child Psychology, Vol. 49, No. 3, pp. 363 – 383.

- Geary, D. (2001). "**Mathematical Disabilities. What we Know and Don't Koow**?", Accessible in (http.//www.LD online.org) in 9/3/2015.
- Getzels, J. W.; (1991). "**Creativity and Human Development", in the Foundations of Students Learning**, New York, Bergman Press, Pp. 162-163.
- Golumba, L, R & Hillman, S, B (1990). " **A comparison of learning disabled and no disabled adolescent motivational processes", Paper presents at the Annual Meeting of the American Psychological Association,** 18th, Boston, In computer search, pp 10-14, August
- Grosser & Spafford (1992). **Non intellective variables and mathematics achievement** . Directions for research. Journal of school psychology Vol. 8, pp. 28-36.
- Hearne, D. Stone, S. (1995). "**Multiple Intelligence and Underachievement, Lesson from Individuals with Learning Disabilities,** Journal of Learning Disabilities, Vol. (28), No. (7), Pp. 439-449.
- Hitch, B. & Mcauley, E. (1991). **Working memory in children with specific arithmetical learning difficulties**, British Journal of Psychology Vol. 82, No. 3, pp. 373-386.
- Khatena, L. (1989). "**Creativity in R. L. Eble. Encycopedia of Educational Research**, 4th Edition, New York, Macmillan, Pp.93-97. (ERIC. ED 040587).
- Kollingian, J. & Sternberg (1987). "**Intelligence, Information Processing, and Specific" Learning Disabilities", Atria chic Synthesis**, Journal of Learning Disabilities. Vol. (20), No. (1), Pp.8-17.
- La France, Edith, B. (1994). **An insider's Perspective. Teachers' Observations of Creative Thinking In Except Children**, Journal of Roe per Review, Vol.(16), No. (4), Pp.256-257.
- La France, Edith, B. (1995). **Creative Thinking Differences in Three Groups of Exceptional Children**

as Expert Through Completion of Figural Forms, Journal of Roe per Review, Vol. (17), No. (4), Pp.248-257.

- Lens, W & Decruyemaere, M(1991). "**Motivation and Demodulation in Secondary Education**", Student characteristics, learning and instruction, 1, Pp. 145-159
- Lynda, Conover (1996). "**Gifted Learning Disabled? It Is Possible**" Newsletter, Vol. (17), No. (3), Pp. 123-126.
- Maker, J. C. & Udall, A. J. (2002). **Giftedness and Learning Disabilities**. www.Idonline.org.
- Mc Coach, D. B., Kehle, T. J., Bray, M. A. & Siegle, D. (2001). **Best Practices in the Identification of gifted students with learning disabilities**. Psychology in the schools, V38, n5, pp403-411.
- Montague, M. (2006) "**Self-Regulation strategies for better math performance in middle school** ". Montague, M. (Ed); Jitendra, A. (Ed).Teaching mathematics to middle school students with learning difficulties New York,. Guilford press,. Pp.89-107.
- Montague, M.; Warger, C. and Morgan, T. (2000)." **Solve It. Strategy instruction to improve mathematical problem solving** ". Learning Disabilities Research & Practice, Lawrence Erlbaum Associates, Inc, Vol.(15), No.(2), Pp.110-116 .
- Montague, M. (2006). "**Self-Regulation strategies for better math performance in middle school**". Montague, M. (Ed); Jitendra, A. (Ed). Teaching mathematics to middle school students with learning difficulties. PP89-107. New York,. Guilford press.
- Nogueira, -Sonia-Mairos (2006). **A Portuguese Enrichment Program of Creativity Pilot Study with Gifted Students and students with Learning Difficulties Creativity**, Journal of Peer Reviewed, Vol. (18), No. (1), Pp.45-54.

- Palmer, S.; Wehmeyer, M. (2003)." **Promoting self-determination in early elementary school**. teaching self-regulated problem-solving and goal-sitting skills ". Remedial and special Education, Vol.(24), No.(2), Pp.115-126.
- Powell, - Stuart and Others (1994). **Enabling Pupils with Learning Difficulties to Reflect on Their Own Thinking,** Journal of British Educational Research, Vol. (20), No.(5).
- Rourk, B. (1993). **Arithmetic disabilities2, specific and otherwise,** A neuro psychological perspective J.L.D. Vol. (26), No. (4), pp. 214-226.
- Shondrick, D. & Others (1992). "**Interpersonal Problem Solving and Creativity in Boys with and Boys without Learning Disabilities**", Journal of Learning Disabilities Quarterly, Vol. (15), Spring, Pp. 95-102.
- Swanson, L., Cochran, K., and Ewers, C. (1990). "**Can L.D be determined from Working Memory Performance** ? J. of L.D., Vol. (23), No. (1), pp. 59-67.
- Tarver, S. G, & Others (1979). "**The Relationship Between Creativity & Selective Attention In Learning Disabilities Boys**", Journal of Learning Disabilities Quarterly .Vol. (2), No.(1), Pp. 53 – 59.
- Taylor, D (2002). "**Creative and academic Performance Among Talented Adolescents**, Journal of Educational Psychology, Vol. (25), No. (3), Pp. 136-145.
- Vanluit, J. (1999). "**Teaching Mathematics Thinking to Children with Special Needs", In Ruth**, M. (2001) . "Teaching Learners with Mild Disabilities", United State, Wadsworth, 2nd Edition, pp. 241-257.
- Wilhart, T. & Sandman. C.A (1988). **Performance of No Disabled Adults and Adults with Learning Disabilities on a Computerized Multiphase Cognitive Memory**

Datary, Journal of Learning Disabilities .Vol. (21), No.(3), Pp. 179 – 185.